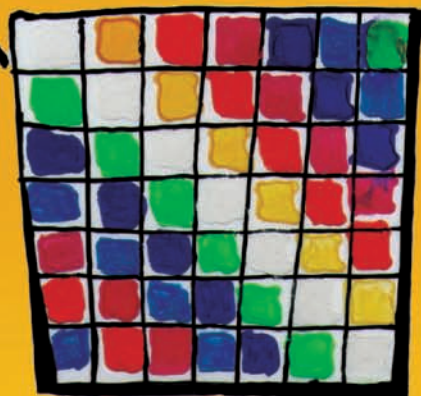


APORTES

PARA LA ESCUELA PRIMARIA

Nº 4



Un título que repuso un debate:
La diversidad bajo sospecha

4

Diversidad e interculturalidad
en el aula

7

Pensar la escuela desde
la interculturalidad

14



MINISTRO DE EDUCACIÓN

Alberto E. Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

María Inés Abrile de Vollmer

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Marisa Díaz

DIRECTORA NIVEL PRIMARIO

Silvia Storino

COORDINADORA ÁREAS CURRICULARES

Cecilia Cresta

COORDINADORA PROGRAMA EDUCACIÓN Y MEMORIA

Celeste Adamoli

COORDINADORA MODALIDAD EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

Adriana Serrudo

COORDINADORES CAPACITACIÓN DOCENTE

Carlos Ruiz

Margarita Marturet

STAFF

COORDINACIÓN

Patricia Maddonni

Flavia Zuberma

PRIMARIA

Paula Ghione

Paula N. Sánchez

ÁREAS CURRICULARES

Daniel Bargman (Formación Ética y Ciudadana)

Silvia M. González (Lengua)

Silvia Chara (Matemática)

Alejandra Lapegna

PROGRAMA EDUCACIÓN Y MEMORIA

Cecilia Flachsland

Emmanuel Kahan

MODALIDAD EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

Dora Bodegaray

Marcela Lucas

ÁREA CAPACITACIÓN

Fernanda Benítez

Carolina Costes

TAPA E ILUSTRACIONES

María Belén Sánchez

LECTURA Y CORRECCIÓN

Flavia Zuberma

AUTORES INVITADOS

Liliana Sinisi y Antonio Horacio Alcalá

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Paula Salvatierra

(Coordinación de Materiales Educativos)

Créditos

2

3

Editorial

Un título que repuso un debate:
La diversidad bajo sospecha

4

7

Diversidad e interculturalidad en el aula

Pensar la escuela desde la interculturalidad.

14

Invitación a mirar una imagen.
Entre la Conquista del Desierto
y el terrorismo de Estado.

22

30

La diversidad cultural desde
una perspectiva antropológica

Habilitar la palabra desde
la alfabetización inicial.

34

43

Un documental para trabajar
con los chicos. Río Arriba.

47

De un juego tradicional al juego
“Sumando mitades”:
el análisis didáctico previo a la clase.

Recorridos culturales
para compartir
en la escuela

55

Para contacto, sugerencias y comentarios:
aportesprimaria@me.gov.ar

Editorial

Este número de **Aportes para la Escuela Primaria**, a diferencia de los otros, no celebra ninguna fecha en particular. Sin embargo, es la intención de la misma abordar todos los días escolares repensando, entre otras cosas, de qué hablamos cuando decimos que trabajamos con la diversidad o la interculturalidad en la escuela.

Generalmente, son muchas las frases que circulan referidas a este tema: “hay que aceptar al diferente”, “tenemos que respetar las diversas culturas”, pero... ¿qué implicancias reales tiene esto en las representaciones de los que trabajamos en las aulas? Hace un tiempo, una maestra relató una anécdota ocurrida en el recreo de primer grado de una escuela: “...tantas eran las cargadas que recibió un alumno por tener los ojos diferentes, la piel distinta, la comida “rara”, que cuando se cayó en el patio y se lastimó la rodilla, todos los chicos salieron corriendo a contarle a la maestra con sorpresa: “¡Tiene sangre roja, tiene sangre roja!”.

Esta anécdota reafirma la hipótesis de que, por tanto pararnos en “la diferencia”, casi no nos percatamos de las “similitudes”; del lugar del otro como semejante; de la construcción de esa alteridad que nos invita a pensar en un colectivo del que todos somos parte. Esta es una dimensión fundamental de la construcción de la ciudadanía: un descentramiento de lo individual para mirar y pensar en colectivo; como personas con muchas cosas en común y “sólo” algunos

modos particulares de llevar a la práctica lo que podríamos resumir como cultura.

El “nosotros” del que hablamos en la escuela es diverso; nada está más lejos de la supuesta homogeneidad que creemos compartir con los otros y esto es una de las certezas que deberíamos interrogarnos.

La escuela, todas las escuelas son en esencia multiculturales pero eso no implica interculturalidad. Ese es un lugar de puente, de relación que pretende ser simétrica en tanto valores y claves de lectura que solo los maestros podemos efectivizar en la enseñanza. No hay una cultura por encima de otra y para que eso sea un hecho, en la práctica los docentes debemos asumir ese espacio como el de “lo común” en donde todos y cada uno seamos letra de ese texto construido desde lo social.

Los pueblos originarios, los inmigrantes, cada uno de nosotros como grupos sociales diversos, pertenecemos al espacio multicultural que no necesariamente es puesto en relación, conociendo los modos en que cada uno de nosotros festeja, come o se viste.

Hagamos explícita la diversidad como rasgo de lo semejante, sin olvidar que las aulas de nuestras escuelas nos dan la posibilidad de conocer lo que afuera podría pasar desapercibido. Creemos que es necesario transformar la diferencia en contenido de trabajo.



Un título que repuso un debate: La diversidad bajo sospecha^{1/2}



Hace unos años, la incorporación en los diseños curriculares y en el discurso educativo del concepto de diversidad atrajo la atención de algunos especialistas que intentaron reponer un debate histórico dentro del campo educativo, sobre el sentido que se le atribuye a dicho concepto.

Poner a la diversidad bajo sospecha, según el título de aquel artículo de Skliar y Duschatzky, suponía poner al descubierto que en ocasiones el concepto de diversidad oculta e invisibiliza procesos de desigualdad social y educativa, y operaciones solapadas de exclusión.

El título y el artículo en su conjun-

to nos advertía sobre el riesgo de tratar la diversidad en forma liviana, banalizando su significación a través de prácticas que solo apostaban a conocer y a tolerar a otras culturas, sin que eso implicara una reciprocidad de conocimiento y reconocimiento del otro en búsqueda de lo común.

El texto nos invitó a discutir conceptos como *tolerancia*, *multiculturalismo*, *diferencia*, *alteridad* y a entender la inexistencia de neutralidad en las formas de enunciar y delimitar prácticas educativas.

En este texto, como en otros, se analiza el concepto de diversidad sosteniendo su complejidad,

señalando que los discursos y las prácticas en torno a ella tienen sus matices y esconden – a veces más, a veces menos – representaciones sobre los otros que no deben ser subestimadas. Por el contrario, deben ser desentrañadas y analizadas para comprender mejor esos discursos y prácticas en relación con los otros.

Invitamos a releer el artículo (citado en pie de página) y recorrer, a modo de reflexión conjunta, las ideas centrales que estos autores nos proponen.

1 "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas". Silvia Duschatzky y Carlos Skliar. Cuadernos de Pedagogía, Rosario, Marzo-Abril, 2000. Disponible en www.porlainclusion.educ.ar y en www.redligare.org/spip.php?article28 entre otros.

2 Flavia Zuberman y Patricia Maddonni, en función de invitar a la lectura de este número de la revista, recuperan las ideas centrales de este artículo.

Ideas centrales a recuperar

Los autores discuten tres versiones sobre la diversidad y analizan sus implicancias en el lenguaje escolar: **el otro como fuente de todo mal, el otro como sujeto pleno de un grupo cultural y el otro como alguien a ser tolerado.** Proponen interrogarnos sobre nuestras propias representaciones acerca de la alteridad y nos desafían a repensar nuestros discursos y nuestras prácticas.

El otro como fuente de todo mal

Los autores presentan las formas de narrar la alteridad como formas de representación que diluyen los conflictos y que delimitan los espacios por donde transitar con relativa calma. Dicen también que esas formas no son neutras ni opacas y que generan consecuencias en la vida cotidiana de esos otros. Señalan cómo se naturalizan y rigidizan las diferencias, determinando así únicas representaciones posibles. *Visibilidad e invisibilidad constituyen mecanismos de producción de la alteridad y actúan simultáneamente con el nombrar y/o dejar de nombrar.*

Necesitamos del otro para justificar lo que somos y diferenciarnos de lo que no somos. *Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente.* Y nosotros, que no somos ellos, pensamos cómo ayudarlos para dejar de ser lo que son... Desde Sarmiento, el sistema educativo estuvo constituido por oposiciones binarias, poniendo de un lado lo legítimo y del otro lo ilegítimo. Se pretendió homogeneizar al alumnado, a la sociedad, para lograr una única forma de ciudadano posible (y deseable).

Los otros como sujetos plenos de una marca cultural

Desde esta perspectiva, cada cultura se funda en un patrón que le otorga sentido, representando así una comunidad homogénea de creencias y estilos de vida. Se supone, entonces, que *cada cultura es armoniosa, equilibrada, auto satisfactoria.*

Este mito de consistencia interna estaría marcando un falso consenso. Al considerar las diferencias como entidades cerradas, se inhabilita el diálogo entre culturas y se disuelve la posibilidad de constituir identidades plurales. Los autores hablan aquí de multiculturalismo conservador, ya que *el multiculturalismo puede ser definido, simplemente, como la autorización para que los otros continúen siendo "esos otros"*

pero en un espacio de legalidad, de oficialidad, una convivencia "sin remedio".

El discurso multicultural conservador sobre la alteridad provoca así, una frontera de exilio para algunos de esos otros que no son prestigiosos, que continúan siendo miserables, que serán siempre cuerpos y mentes oscuras e incompletas.

En educación hay diferencias de interpretación acerca de la alteridad y de las concepciones de cultura en los proyectos pedagógicos. En este sentido, una postura entiende a la educación multicultural como *una reflexión sobre la presencia de las minorías en las escuelas y una expresión conflictiva de las distancias entre cul-*



tura escolar y cultura regional o local. Se acepta al diferente en el aula, pero siempre será diferente de la mayoría. De hecho, la escuela se muestra incapaz de profundizar en las culturas y en las lenguas de los alumnos que componen la alteridad escolar.

Otra versión de la educación multicultural considera necesario “aprender” sobre los grupos culturales, su exotismo, despojándolos de narrativas, del relato de la experiencia. El otro está en el currículum y se lo estudia, se lo conoce – de lejos – como el distinto. El obje-

tivo es enseñar acerca de la diversidad cultural y no la educación de la alteridad. Los otros están al alcance de la mano, pero lejos, enmarcados en fotos, pinturas, músicas, teatros, banderas, fiestas escolares, etc.

Otra forma de educación multicultural es imponer la convivencia de los diferentes sin aludir a las desigualdades. Se pretende preservar y extender el pluralismo, valorizar la diversidad, conservando por ejemplo la homogeneidad en la formación y composición del profesorado.

El otro como alguien a tolerar

Según los autores, la tolerancia y el reconocimiento siempre se sustentaron en la homogeneidad, en la igualación y no en la diferencia. Soy ciudadano en mi carácter de individuo igual y no en mi carácter de sujeto diferente. La reivindicación de la tolerancia se muestra paradójica: si se trata de aceptar lo diferente como principio también se tienen que aceptar los grupos cuyas marcas son los comportamientos antisociales u opresivos. La tolerancia enmascara las desigualdades.

Los autores relacionan esta tolerancia con la indiferencia, con riesgo de ser, así, mecanismo del olvido. Un pensamiento que no deja huellas, desapasiona-

do, descomprometido.

La tolerancia puede materializar la muerte de todo diálogo y por lo tanto la muerte del vínculo social siempre conflictivo.

En educación, la tolerancia también es naturalización, indiferencia frente a lo extraño y excesiva comodidad frente a lo familiar. Promueve los eufemismos, como por ejemplo llamar localismos, identidades particulares a las desigualdades materiales e institucionales que polarizan a las escuelas de los diferentes enclaves del país.

Para terminar, queremos afirmar, con los autores que, afortunadamente es imposible educar si creemos que esto implica formatear por completo al otro, o regular sin resistencia alguna, el pensamiento y la sensibilidad. Pero parece atractivo, por lo menos para no pocos, imaginar el acto de educar como puesta a disposición del otro de aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto.

Una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes.

Diversidad

e interculturalidad en el aula¹

Daniel Bargman

La diversidad cultural ha sido siempre una realidad de nuestra sociedad, más evidente en las grandes ciudades, en las regiones de mayor afluencia inmigratoria, en las zonas habitadas por pueblos originarios y en las áreas fronterizas. Esta diversidad se hace también presente en las aulas, poniendo así de manifiesto la coexistencia y la interacción entre alumnos con distintos bagajes culturales, sistemas de creencias, y hablantes de distintas lenguas maternas que conllevan múltiples modos de expresarse y de percibir tiempos y espacios. Estas realidades, que son cotidianas para quienes conviven en una localidad con una determinada interacción de culturas, pueden resultar desconocidas para aquellos docentes o directivos que provienen de otra región del país.

Las experiencias de educadores que trabajan en contextos de interculturalidad ponen en evidencia tanto el potencial enriquecedor de esta diversidad como sus aristas problemáticas.

El sistema educativo cumplió en nuestro país el diseño de integrar y homogeneizar las nuevas generaciones de argentinos, hijos de nativos e inmigrantes. Sin embargo, esta ciudadanización y argentinización implicó el abandono de la transmisión de memorias, acervos culturales y modos de expresión de los inmigrantes. Fue así que esta transmisión quedó circunscripta a los ámbitos educativos de las diferentes "colectividades".

Pedagógicamente, la diversidad cultural ofrece posibilidades enriquecedoras al mostrarnos otras formas de concebir las cosas, otras maneras de mirar el mundo, otras creencias diferentes de las nuestras. Ponemos así en cuestión nuestros supuestos, constatando que no son los únicos posibles. Al abordar temas y contenidos curriculares desde una mirada intercultural se amplía nuestra noción de códigos lingüísticos, de historias, de espacios, de identidades, de normas establecidas. La diversidad cultural se

¹ Junto a los pueblos originarios, para quienes se plantea la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), nos referimos a la diversidad cultural en el aula a partir de la presencia de alumnos pertenecientes a distintas comunidades nacionales, lingüísticas, religiosas.

torna así un poderoso recurso en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Si consideramos la diversidad idiomática, vemos que no se trata simplemente de traducir de una lengua a otra, sino de abrirse a nuevos conceptos.

A menudo ocurre que los sistemas de enseñanza no tienen en cuenta la singularidad social y cultural de determinados sujetos. Entonces, lo que aparece como incapacidades de esos sujetos es más bien una incapacidad del sistema educativo². No siempre la discriminación se produce como hecho violento, sino que adquiere formas más sutiles como actitudes que pasan por ignorar al otro, por el no reconocimiento de su existencia como diferente. La imposición de estilos comunicativos hegemónicos produce una inhibición lingüística en términos del "terror de la gente de abrir la boca", y el dolor de quienes se avergüenzan de lo que dicen y hacen³.

Por ejemplo, algunas escuelas ubicadas en zonas de barrios carenciados de

Buenos Aires cuentan con una gran proporción de alumnos procedentes de países limítrofes, entre ellos muchos chicos bolivianos o hijos de padres bolivianos. Ante el frecuente silencio de estos alumnos, muchos docentes suponen que ese silencio es parte de una barrera "cultural". Quizás sea preciso entender las palabras y silencios de estos chicos migrantes en el contexto de la relación asimétrica



² Novaro, Gabriela. "Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires". Trabajo presentado en el IX Congreso Argentino de Antropología Social, Agosto de 2008.

³ Acuña, Leonor. "La escuela tiende a encasillar e inhibir lingüísticamente" <http://www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/investigaciones/notas/ene-feb-07/laescuelatiende.htm>



que se da entre los alumnos y la institución, contrastándolo con las voces y discursos de los docentes, teniendo en cuenta los estilos comunicativos del paradigma educativo hegemónico. Y contrariamente a su descalificación, resulta importante destacar la habilidad de los chicos migrantes para entrelazar diferentes formas de representación del mundo, para traducir y resignificar sentidos en contextos interculturales⁴.

De modo similar, muchos chicos gitanos, superando el rechazo y la discriminación que sufren a menudo en la escuela, se integran culturalmente ganando posibilidades de inserción social. Al mismo tiempo, y desmintiendo temores de su comunidad a perder sus tradiciones y su lengua, estos niños gitanos escolarizados mejoran el uso de la lengua romaní y atienden y respetan las tradiciones rom (gitanas)⁵.

Estos chicos y los de otros grupos minoritarios en nuestro país aún esperan una escuela que reconozca e integre las diferencias y eduque promoviendo situaciones de enseñanza que recuperen e incluyan contenidos culturales propios de sus comunidades de origen, como corresponde en una nación que asume su pluralidad.

Es importante que docentes y alumnos entiendan la interculturalidad como un

diálogo permanente, y el pluralismo como dimensión constitutiva de nuestra experiencia en tanto miembros de una sociedad multicultural y diversa como es la Argentina.

En tanto no se la reprima en aras de un supuesto ser nacional monolítico y homogéneo, la interculturalidad habrá de permear todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje formales y toda la comunicación no formal en el aula y en el ámbito escolar.

En esta circunstancia, una retórica preceptiva acerca de la "tolerancia" y la convivencia en la diversidad puede resultar ineficaz y hasta contraproducente.

Iniciativas usuales tales como exhibiciones de danzas e indumentarias folklóricas o comidas típicas traen aparejada una "celebración de la diversidad" que minimiza esta rica dimensión, contribuyendo a plasmar estereotipos esencialistas.

Mayor comprensión de la diversidad cultural y mayor potencial para interrelacionarla con diversos contenidos curriculares puede extraerse de una actividad como la que se sugiere a continuación:



⁴ Según el mencionado trabajo de Gabriela Novaro.

⁵ Según datos de la comunidad gitana, solo el 40% de sus niños ingresa a la escuela primaria, debido a la existencia de una fuerte discriminación por parte de docentes y alumnos. Bernal, Jorge. Lengua y tradiciones orales, en: Patrimonio cultural gitano. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2005, pp. 45 a 58.

ACTIVIDADES

1 El objeto que trajeron mis abuelos

En ocasiones, rasgos físicos se confunden con identidades, o ancestrías obturan el reconocimiento de la argentinidad que es común a todos. Algunas experiencias de chicos de origen coreano ponen en evidencia que en ocasiones la escuela constituye un escenario en el que en el contacto diario cara a cara pueden cometerse actos discriminatorios, y en el que la recíproca atribución de estereotipos obstaculiza los vínculos. En este contexto se dio el caso de una alumna “que siempre se

sacó las mejores notas”. “Cuando estaba por terminar el secundario, no le querían dar la bandera nacional” para desfilas como abanderada. Basándose en sus rasgos físicos, suponían que ella era extranjera, cuando en realidad, hija de inmigrantes coreanos, había nacido en la Argentina⁶.

Estos temas pueden trabajarse a partir de la lectura de un fragmento del libro *Historia de un amor exagerado* de la escritora Graciela Montes⁷

⁶ Fragmentos de entrevistas realizadas en junio de 2010 por Mirta Bialogorski a dos adultos jóvenes de origen coreano (uno de ellos, nacido en Argentina).

⁷ Buenos Aires, Colihue, 1987.

2 Lo que tenemos de diverso, lo que tenemos en común

La consigna es que cada chico aporte un objeto (instrumento musical, medalla religiosa, fotografía u otro) perteneciente a alguno de sus antepasados que haya inmigrado desde el extranjero o que se haya establecido en la zona como migrante interno.

Se puede reconstruir el árbol genealógico, entrevistar a un familiar reconstruyendo la historia de la (in)migración familiar. Dibujar el árbol genealógico, explicando el origen y el significado de nombres y apellidos y trazando en un mapa el itinerario de aquel antepasado. Señalar los principales hitos de su vida en una línea de tiempo que la

ponga en el contexto de la historia del país y del mundo. Los objetos o una reproducción gráfica de los mismos pueden presentarse en una muestra para el aula, las familias o la escuela.

En cuanto a la diversidad cultural presente en el aula, un paso importante consistirá en que docentes y alumnos tomen conciencia de la misma, dando lugar a un reconocimiento de lo legítimo de las diferencias, sin silenciar las distintas expresiones pero absteniéndose de etiquetar.

Historia de un amor exagerado (fragmento)

Y empezó (la historia) en día jueves y en la segunda hora, en el preciso momento en que Santiago Berón, el más petiso, vio entrar por la puerta del aula de tercer año a Teresita Yoon, la nueva.

A partir del recreo de las diez, Teresita Yoon, la nueva, también empezaría a llamarse Teresita Yoon, la china, pero, para decir verdad, era coreana.

Teresita Yoon, la nueva, era linda. O, por lo menos, linda lo que se dice linda le pareció a Santiago cuando la vio entrar con el delantal muy blanco y el pelo muy negro por la puerta del aula.

Tenía mejillas redondas como bizcochos tostados, ojos largos como hojas de laurel salvaje y una sonrisa tan pero tan sonrisa [...].

Teresita Yoon, la nueva, entró un poco asustada, mirando tímidamente a todos con sus ojos de laurel salvaje.

–¡Adelante -dijo la señorita [...]. Entonces, Teresita Yoon hizo una

pequeña reverencia y dijo como quien canta:

–An nienj.

–y ahí estalló la primera carcajada. Una sola [...], y después un montón de carcajadas.

–¿Qué decís? –chilló Gualberto–.

¿En qué hablás? –rugió Damián. Y se oyeron los cuchicheos y las risitas de dos chicas de por ahí cerca [...].

A Teresita Yoon los bizcochos se le pusieron rosados y las hojas de laurel salvaje se llenaron de agua.

La señorita [...] se dio cuenta de que ya era tiempo de dejar la tiza y de acercarse a Teresita. Le rodeó los hombros con el brazo, miró muy enojada hacia el rincón de las carcajadas y dijo:

–Teresita Yoon es coreana y nos saludó como se saludan todos en Corea. Ahora se va a quedar a vivir acá y va a aprender a saludar como nosotros.

La señorita sabía mucho de esas cosas porque tenía un novio italiano.

Una vez leído el relato, podemos dar lugar a un diálogo con los chicos, planteando preguntas como las siguientes:

¿Por qué les parece que los chicos se reían?

¿Por qué a Teresita le decían "la china"?

¿A alguno de ustedes le pasó alguna vez algo parecido a lo que le ocurrió a Teresita?

¿Qué sintieron en ese momento? Si no les pasó, ¿cómo creen que se sentirían ustedes, si les pasara lo que le pasó a Teresita?

¿A alguno le pasó encontrarse con alguien "diferente"? ¿En qué era diferente esa persona?

¿Qué nos pasa cuando nos encontramos con alguien "diferente"? ¿nos parece lindo?,

¿sentimos miedo?, ¿sentimos vergüenza?, ¿sentimos ganas de conocer más sobre esas diferencias?...

Esta actividad podrá concluir con una reflexión sobre las semejanzas y las diferencias que presentan los chicos del grupo. Esta tarea conjunta les permitirá descubrir que todos tienen algo en común, por ejemplo, los derechos que se vinculan con el desarrollo de una vida digna como niños: necesidad y derecho a recibir afecto, a ser tratados con respeto, a aprender, a poseer un nombre, una familia y un hogar. También, su común pertenencia a la nación argentina, como habi-

tantes y como ciudadanos.

Además, les permitirá discernir acerca de lo que los diferencia de los demás y que los enriquece y los hace únicos: sus características personales, sus fortalezas y debilidades, sus habilidades, sus gustos, sus formas de ser y de hablar, y sus historias familiares, entre otras cosas.

Es una tarea de la escuela destacar, valorar y trabajar la legitimidad de las diferencias tanto personales como socioculturales.

PENSAR LA ESCUELA DESDE LA INTERCULTURALIDAD

Dora Bodegaray - Marcela Lucas

Introducción

En las entregas anteriores de la revista *Aportes* los temas tratados hacen referencia a una de las características de las sociedades humanas: la diversidad. En todos los grupos las personas que los componen son diferentes y tienen maneras distintas de ser y estar en el mundo. Así vemos que en el número 1 de la revista aparece una semblanza de Ofelia Morales, una mujer que se define “toba” y que trabaja como maestra de Lengua y Cultura Toba en una escuela de Rosario. En el número siguiente se muestra que los seres humanos han tratado de organizar el tiempo de formas diversas y que algunas épocas del año, como el Carnaval, son momentos festivos que cada comunidad celebra de manera particular. Por último, en la tercera entrega se mencionan grupos de distintos orígenes que participaron en la construcción de nuestro país: desde los afro-argentinos hasta los inmigrantes europeos. Entonces, puede sernos de utilidad reflexionar un poco acerca de la realidad social que tiene tanta pluralidad y tantas diferencias, y que caracterizamos como multicultural.

Las escuelas son multiculturales

En las escuelas nos encontramos estudiantes, docentes y no docentes que no necesariamente participamos de la misma cultura. Nuestras creencias, religión, formas de hablar, de escuchar, de escribir (o no), de relacionarnos... están en vinculación con el lugar o los lugares donde vivimos, con nuestras historias, con las situaciones económicas que transitamos, y no siempre coinciden. Incluso, nuestras culturas están en permanente transformación, en permanente movimiento. Ellas comprenden conceptos, creencias, maneras de actuar e interactuar, a partir de las palabras y comportamientos de los miembros de un grupo; por ello no son homogéneas.

En cada escuela conviven grupos humanos que tienen distintos orígenes, que quizás hablen distintos idiomas, pero también existen grupos que comparten origen y lengua aunque mantienen costumbres diversas. Podemos decir que las escuelas son como espejos de las sociedades en las que se ubican.

Propuesta didáctica

Qué vemos entre nosotros...

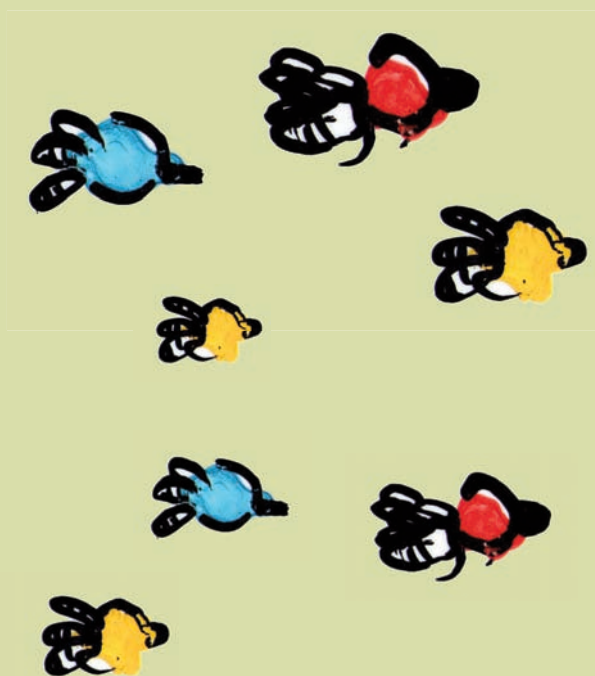
- Relaten celebraciones importantes de las que hayan participado. Pueden ser casamientos, fiestas de fin de año, cumpleaños, fiestas religiosas...
- Describan los modos en que se organizan, qué alimentos se preparan o se compran y cómo se reparten las funciones de las personas que asisten a ellas.
- Es recomendable que entre las descripciones se incluyan también las costumbres de los grupos mayoritarios pues de ese modo se ayuda a desnaturalizar las propias costumbres (las de niños indígenas, hijos de migrantes de países limítrofes, o de africanos o sur-asiáticos, gitanos, judíos, criollos, etc.).

Otras sugerencias para trabajar con Segundo Ciclo

■ Busquen información en Internet sobre las tradiciones nupciales en la India. Es interesante ver cómo, en la actualidad, las bodas son concertadas por las familias a temprana edad de los futuros cónyuges, manteniendo la costumbre de publicar a los candidatos en avisos clasificados de los diarios escritos o de la Web.

■ Comparen con las costumbres nupciales de los pueblos originarios, el “sirviñakuy” y sus adaptaciones¹.

Esto posibilita abordar la diversidad desde una concepción cultural bien diferente de la propia; propuesta que solo podría ser optimizada desde y por la escuela. Sería importante poder sistematizar la información luego de trabajarla, armando afiches, cuadros de doble entrada... con la información recabada, de manera tal que puedan establecerse comparaciones y descubrirse similitudes y diferencias.



Propuesta para trabajar el tema desde otras áreas:

En la clase de Música se podría cantar “Sirviñakuy” de Jaime Dávalos y, al mismo tiempo, trabajar la letra de la canción en la clase de Lengua.

Yo te í dicho nos casimos,
vos diciendo que tal vez
Será hora que probimos,
a ver eso qué tal es.
Te propongo sirviñakuy,
si tus tatas dan lugar
pa l`alzada de tabaco,
¡vamonos a trabajar!



Te compraré ollita nueva
en la feria e Sumalao
Es cuestión de hacer la prueba
de vivirnos “amañaos”



Cuando tus tatas se enteren
Ya tendrán consolación;
Que todas las cosas tienen,
Lugar, tiempo y ocasión.

Y si Dios nos da un changuito
A mí no me han de faltar
Voluntad pa`ndar juntitos
Y valor pa trabajar.

Te propongo como seña,
si decís que me querís
Cuando vas a juntar leña
silbame como perdiz.



Esta canción refleja la costumbre de muchos pueblos andinos respecto de la constitución de una pareja; la posibilidad de realizar una convivencia de alrededor de un año como prueba para luego decidir realizar el matrimonio o no.

¹ Pueden encontrar más información sobre prácticas nupciales de otros pueblos, que pueden usarse en las clases, en Cuadernos para el Aula 3: http://www.me.gov.ar/curriform/nap/3ero_socia.pdf

¿Qué intentamos trabajar cuando hablamos de relaciones entre culturas?

Las relaciones entre culturas han sido una constante a través de la historia. Sin embargo, que hayan existido conexiones entre pueblos no es sinónimo de relaciones igualitarias; en todas las épocas y en todas las regiones los beneficios de esos intercambios se han repartido en forma desigual. Todos los pueblos han construido sus identidades, generalmente en oposición a otros pueblos, y la historia de la cultura tiene muchos ejemplos de clanes, linajes y naciones que desvalorizaron a sus vecinos, en búsqueda de su propia autoafirmación. Tal es el caso de los griegos antiguos que llamaban bárbaros a los pueblos que no hablaban su idioma y la palabra “bárbaro” tenía una cierta connotación peyorativa porque significaba “el que no puede hablar, el que balbucea”. Podemos encontrar semejanzas entre los pueblos originarios de nuestro continente; así, en el territorio del Tawantisuyo, los incas que hablaban quechua trataban despectivamente a los wichís y a los guaraníes llamándolos con palabras insultantes: a los primeros les decían matacos que significa animal de poco valor y a los segundos los nombraban chiriguano que quiere decir estiércol frío.

En América la historia que fue construida a partir de la conquista y colonización se caracterizó por el intento de eliminación del “otro”, por la negación del “otro” en su humanidad; es decir que fue más allá de la desvalorización de otras culturas y apeló, además, a su exterminio. Esta es una historia de masacres y exterminios con más de 500 años de resistencias, donde las identidades estuvieron y están en situaciones asimétricas de poder, muchas de ellas subordi-

nadas, arrinconadas y/o excluidas. Las actuales naciones-estado en América se edificaron sobre el silenciamiento de las diferencias lingüísticas y culturales, y sobre la suposición de principios universales, aparentemente válidos para todos. Por eso es importante trabajar esta diferencia en la escuela ya que, si bien planteamos que la desvalorización parecería una cuestión inherente al otro en su diferencia, lo que sucedió con el mundo occidental fue mucho más allá de esta característica y, posteriormente, esto le dio un matiz particular a la formación de cada Estado-Nación del continente.

La tradición de la enseñanza de la historia en la escuela ayudó a legitimar ese proceso de mirada poco problematizadora; sosteniendo y transmitiendo que nuestra forma de ser era resultado de un supuesto “crisol de razas” producto del proceso histórico conocido como “la gran inmigración” (1870-1914) en la que, fundamentalmente, se buscaba eliminar o invisibilizar las diferencias. De esa forma, no se contemplaban los aportes hechos a lo largo de casi 10.000 años por muchos pueblos originarios que, a pesar del intento de aniquilamiento realizado por la conquista y colonización, dieron sustento a las culturas regionales de la época colonial y a las costumbres y valores que llamamos “criollos”. Al mismo tiempo, esa forma de narrar la historia ocultó y despreció la presencia de pueblos originarios que viven en la actualidad y que son creadores de cultura tanto en las zonas rurales como dentro de las ciudades del país, donde muchas veces son fuertemente invisibilizados.

Entonces... ¿Qué es la educación intercultural?

Los sistemas educativos de los países Latinoamericanos se organizaron alrededor de la idea de la homogeneidad cultural, es decir, negando la realidad multicultural y plurilingüe

que todas las sociedades tuvieron y tienen.

Por esa razón, a mediados del siglo XX los movimientos indígenas incorporaron en sus reivindi-

caciones el reconocimiento a sus derechos educativos, es decir, a una escuela que les fuese propia.

En la actualidad, los pueblos originarios reclaman que el Estado les garantice el reconocimiento pleno de sus derechos y su activa participación en la vida nacional, incluyendo sus derechos respecto de recibir una educación que incorpore sus lenguas y sus culturas además de darles instrucción en la lengua oficial de cada país. Sólo de esa forma se les asegurarán las herramientas indispensables para el efectivo ejercicio de su ciudadanía.

Ahora bien, el concepto de educación intercultural trasciende la esfera de los pueblos originarios, pues es una propuesta para la educación en contextos multiculturales, que nos convoca a promover un diálogo democrático, realmente participativo, entre concepciones, cosmovisiones, creencias, lenguas, variedades de lenguas, formas de relacionarnos, etc.; es decir, entre culturas. Ese diálogo implica –por sobre todo– poder escuchar al otro y que los demás me escuchen; crear ámbitos donde todos tengamos posibilidad de escuchar y de hacernos oír. Por eso, un auténtico diálogo intercultural se construye entre partes que se aceptan, que se respetan aún cuando no se entiendan. Así, para estar en comunicación necesito saber del otro, no anticiparlo ni adivinarlo; escuchar las voces y los silencios del otro y los propios; conocer la historia del otro y la propia, situar ese encuentro de comunicación en este mundo teñido de relaciones muy desiguales.

La educación intercultural nos propone caminar para co-construir conocimientos y tratar de supe-

rar las desigualdades, reconociendo que todos y todas –niños y niñas, jóvenes y adultos– somos seres completos, cualquiera sean nuestras edades; somos agentes de cultura (porque la transmitimos) y productores de culturas (porque la creamos y recreamos). Todos y todas construimos y consolidamos relaciones sociales; nuestros pensamientos, puntos de vista y valores deben ser considerados como reveladores del mundo en que vivimos.

La tarea intercultural debe generar lecturas que nos permitan analizar nuestras realidades y los procesos históricos en los que estamos insertos. Esto exige una comunicación que implica la reflexión sobre los parámetros desde los que construimos conocimiento e incluso sobre nuestras propias representaciones acerca del conocimiento.

La escuela tiene que abrirse a las realidades, dejarlas entrar y, a veces, salir a buscarlas; inclusive, no atarse a aparentes verdades absolutas.

La enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos de relación de conocimiento con el mundo y en el mundo. Toda auténtica propuesta intercultural busca crear las condiciones para superar la desigualdad y la discriminación. Solo en este sentido, los diversos intercambios culturales entre alumnos y alumnas, docentes y comunidad, podrán resultar mutuamente enriquecedores.

Por otra parte, la educación intercultural no constituye un diseño pensado para determinadas escuelas, sino que implica la modificación de una concepción de la sociedad donde todos los grupos puedan estar genuinamente involucrados.

La educación intercultural en Argentina

La presencia de múltiples culturas en la sociedad argentina es una realidad cuyo reconocimiento es reciente. La Constitución Nacional sancionada y promulgada en el año 1994 habla sobre la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas del territorio argentino (Art. 75, Inc. 17) y sostiene que el Estado debe garan-

tizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. La Resolución Ministerial N° 107 de 1999 reafirmó lo dicho a través de un artículo que dice que nuestro país es multicultural, multiétnico y plurilingüe. En los últimos años se produjo un interesante debate sobre la posibilidad de redactar una nueva ley de

educación. Esos debates producidos en la sociedad y en las cámaras del Congreso dieron como resultado la sanción y promulgación de la Ley N° 26.206 que establece la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe prioritariamente para los pueblos originarios.

En Argentina coexisten cerca de dieciocho lenguas (aymara, guaraní, mocoví, pilagá, quechua, wichí, entre otras.) y alrededor de treinta pueblos originarios junto con los idiomas y las culturas

llegadas desde otros continentes. Además se habla el español con sus variedades regionales o dialectales, que fue el idioma que se impuso durante la “conquista” y por medio de la expansión de la escuela primaria obligatoria; también hay otros grupos que se comunican por medio de idiomas europeos, asiáticos y africanos.

Propuesta didáctica

■ **¿Qué actividades se les ocurren hacer para promover el trabajo de la interculturalidad en la escuela?**

Algunas ideas sobre los derechos de niños y niñas

Los Derechos de los Niños fueron reconocidos por la Asamblea General en su resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989.²

En nuestro país, algunos estudiantes wichís de la provincia de Chaco reflexionaron sobre esos derechos y, luego, junto con sus docentes escribieron y publicaron un libro en el que muestran sus formas de expresar esos derechos e ilustran con fotografías.

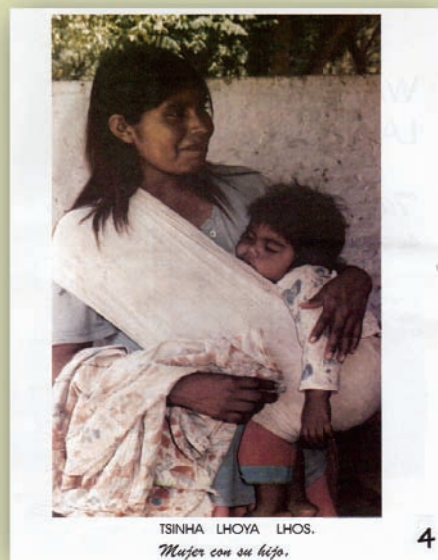
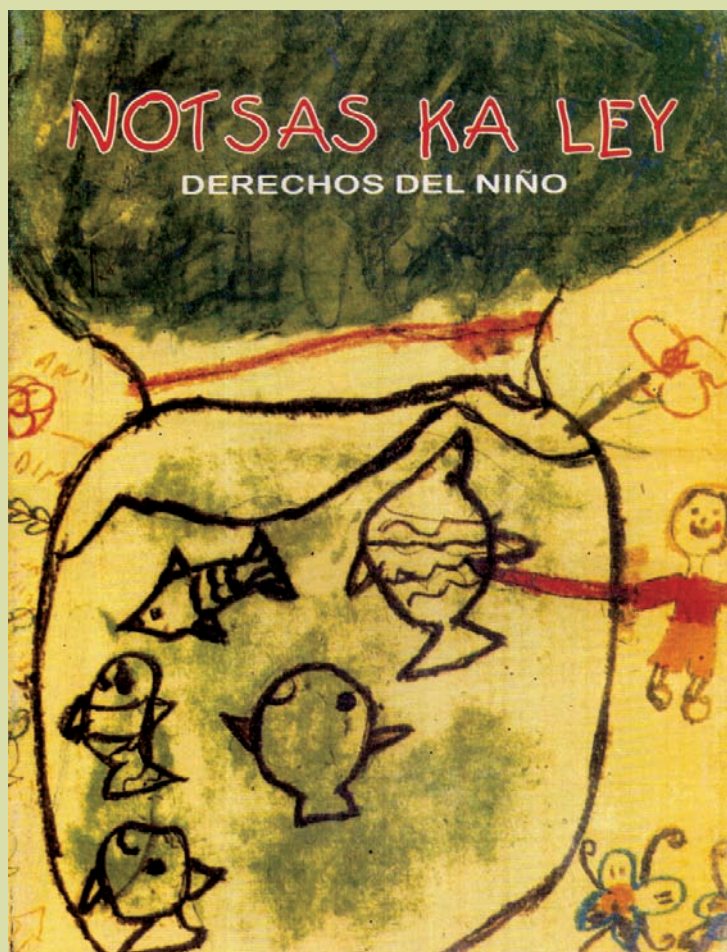
Les presentamos un fragmento de ese libro³ y les proponemos las siguientes actividades:

■ Busquen los derechos del niño que ustedes conocen y organicen debates comparando ambos enunciados.

■ Piensen y discutan, en círculos pequeños, cuáles son sus derechos en la escuela. Un representante de cada círculo leerá las conclusiones parciales. Con la guía del docente, elaboren conclusiones generales y confeccionen carteles con sus derechos en la escuela, para hacer un diario mural. Posteriormente, pueden agruparlos en hojas pequeñas, ilustrarlos y armar un libro como hicieron los niños wichís de la escuela 821.

² Para más información. <http://www.unicef.org/spanish/crc/>

³ Zidarich, Mónica, Notsas Ka Ley, Derechos del Niño, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, s/f.



4

NOTSAS WATLOK TOTEYA.

*A los niños hay que cuidarlos
mucho para que crezcan sanos.*

El niño debe gozar de protección especial para que pueda desarrollarse en forma normal, física, mental, moral, espiritual y socialmente.

3



NUFWU TOJ IWATLO
TOHEMNHAYAJ WET
ILOTCHÉ NHAT LHOYA
LHUKWEI WET WICHI TOJ
ISLAKEI WET
LAHEMN'AYAJ IHI.

*Todos necesitan amor y
comprensión y ser cuidados por
sus padres o por gente cariñosa
y buena.*

Todos los niños necesitan, para poder crecer y desarrollarse adecuadamente, de amor y de comprensión. Para eso deberán crecer, a ser posible, bajo la protección y el amparo de sus padres y si no, por lo menos, en un ambiente en que encuentren afecto y seguridad moral y material.

12

Propuesta didáctica

■ Busquen información sobre todas las lenguas que se hablan actualmente en la Argentina; clasifíquenlas en lenguas originarias de América o lenguas de inmigración. Luego realicen una encuesta en la escuela sobre el uso de esas lenguas originarias entre los integrantes de sus familias. Publiciten, de alguna manera, los resultados de la encuesta; por ejemplo, armando un mural en la entrada de la escuela.

■ En las grandes ciudades siempre hay muchos puestos de empleo (formales e informales), servicios que están al alcance de la mayoría de las personas y muchas oportunidades de mejorar la calidad de vida. Por ello las personas y las familias buscan ir a las ciudades cuando en sus lugares de origen les resulta dificultoso desarrollarse. Con ayuda del/la docente confeccionen un mapa en el que ubiquen las regiones que ancestralmente ocuparon los diversos pueblos y muestren con flechas algunos de los movimientos migratorios que los caracteriza.

■ Los más grandes pueden realizar una actividad que se llama “El camino de las familias” y consiste en preguntar a padres, abuelos y bisabuelos dónde nacieron, en qué lugares vivieron buscando ubicar temporalmente esos hechos (lo más fácil es hacerlo por décadas). Cada alumno/a confecciona un cuadro de doble entrada con esa información y ubica los lugares geográficos en un mapa, tratando de señalar los cam-

bios de locación con flechas. Muchas veces se necesita usar mapas de distinta escala como planisferios, mapas de un continente y/o un país y planos de una ciudad. La finalidad de la actividad es comprender que casi todos los seres humanos participamos de movimientos poblacionales por los que se cambia el lugar de residencia⁴; a raíz de ello podríamos decir que casi todos somos migrantes.

Un ejemplo del cuadro puede ser el siguiente:

GENERACION	DÉCADAS	LUGAR	ASPECTOS SALIENTES
Bisabuelos	1930	Oruro - Bolivia	Nacimiento
	1940		
	1950	Jujuy - Argentina	Migración por cuestiones políticas
Abuelos	1950-60	Jujuy	nacimiento
	1960	Córdoba	Busca de trabajo
	1970	Bs. As	“
Padres	1980	Bs. As. Barracas	Nacimiento
		Lugano	Mudanzas
		Floresta	
	1990		
Nosotros	2000		

⁴ Se cambia de continentes, países, provincias o estados y también se cambia de barrios dentro de una misma ciudad.

Entre la Conquista del Desierto y el terrorismo de Estado

Equipo Educación y Memoria

En esta nota los invitamos a trabajar a partir de una fotografía y sus sentidos. La imagen fue tomada en Río Negro en el año 2009, en el Centro Cívico de la ciudad de Bariloche. Muestra el monumento a Julio Argentino Roca y una serie de intervenciones urbanas que se hicieron sobre él: un stencil del pañuelo de las Madres de Plaza de Mayo, una pintada del símbolo nazi, la palabra “genocida”. Suele decirse que las imágenes valen más que mil palabras pero lo cierto es que para darle sentido a ciertas imágenes –y esta es una de ellas– es necesario recurrir a mucho más que mil palabras. Como dice Susan Sontag en el libro *Sobre la fotografía*: “Sólo aquello que narra, puede permitirnos comprender”.

¿Qué muestra esta foto? ¿Qué representa? ¿Cómo conviven en ella la monumentalidad de la estatua con la escritura desprolija del graffiti? ¿Qué símbolos y qué palabras irrumpen sobre la estatua para nombrar un hecho destacado y polémico de la historia argentina? ¿Qué distintos tiempos históricos se superponen en este sitio de memoria? ¿Cómo dialogan el pasado y el presente? ¿Qué tensiones se establecen entre uno y otro tiempo?

La propuesta invita a detenerse a observar la imagen para pensar en tres problemas relacionados con la transmisión del pasado en la escuela:

- **La representación del pasado;**
- **La relación entre pasados y presente;**
- **El uso de los conceptos.**

Proponemos este ejercicio con una imagen puntual, pero también imaginando que en muchas de las ciudades del país pueden existir otras fotografías donde se pongan en juego conflictos similares acerca de las formas de tematizar el pasado y el modo en que los distintos grupos sociales van construyendo la memoria social.

1 La representación del pasado

Las ciudades hablan y lo hacen con un lenguaje que se va tramando a partir de las acciones de aquellos que las habitan. Hay ciudades silenciosas e inquietantes y otras tan bulliciosas que pueden hasta asustar. Si hay algo que caracteriza al lenguaje de la ciudad es la cruce de jergas. Por eso, las ciudades son territorios propicios para pensar los problemas de la interculturalidad: qué grupos sociales las habitan, cómo dia-



Foto: Violeta Rosemberg, 2009

logan entre ellos, cómo conviven o, por el contrario, cómo levantan fronteras a cada paso.

Las pintadas, los graffitis, los stencils, los murales y las intervenciones urbanas en general forman parte de lo más creativo –y polémico– de este lenguaje de las ciudades. Sus trazos pueden ser una oportunidad para reflexionar en torno a las tramas tensas, del pasado y del presente, que se tejen entre las distintas culturas. La imagen que aquí se propone, permite avanzar en estas cuestiones.

Por un lado, la foto muestra una estatua de Julio Argentino Roca emplazada en el Centro Cívico de Bariloche. Ese espacio, ubicado en el centro de la ciudad, fue construido en 1940 por el arquitecto Ernesto de Estrada y fue declarado monumento histórico nacional en el año 1987. El centro está formado por un conjunto de edificios –una biblioteca, un museo y la Municipalidad–, diseñados en pos de la funcionalidad pero también con la pretensión de crear un foco arquitectónico que proyectara a Bariloche como un centro turístico de primer nivel.

Es decir que este conjunto de edificios nació para ocupar un lugar destacado en la vida de la comunidad, de ahí su nombre, “centro cívico”. La estatua de Julio Argentino Roca acompaña esa centralidad invocando un momento histórico que se considera significativo para la tradición de esa comunidad.

En la actualidad, esos objetivos aparecen interrumpidos por las intervenciones urbanas que con su escritura fugaz y desprolija

parecen decir: “no compartimos ese relato de la vida cívica y queremos poner en él nuestra palabra”. De ahí que quienes hicieron las pintadas decidieron hacerlas sobre la estatua y no, por ejemplo, en una pared del costado o en el piso. Quisieron que sus ideas acerca del pasado se inscribieran sobre el imaginario anterior. Y, además, interfirieron la normalidad: el transeúnte ya no puede observar tranquilamente una estatua en una plaza, se ve impulsado a mirarla de otro modo.

Estas intervenciones de Bariloche forman parte de una movida mayor, desplegada en otras ciudades del país y acompañada muy de cerca por el historiador Osvaldo Bayer, que cuestiona la legitimidad de Roca como prócer argentino y como personaje merecedor de una estatua. En Buenos Aires, por ejemplo, el legislador Ariel Basteiro presentó un proyecto para sacar la estatua de Roca ubicada en las calles Diagonal Sur y Perú. Propuso trasladarla a una estancia que los descendientes de Roca aún tienen en la provincia de Buenos Aires y reemplazarla por otra estatua, una que represente a la mujer originaria de América.

El legislador justificó su postura con las siguientes palabras: “El monumento al general Roca no es un retrato aséptico del genocida-presidente, sino que tiene un contenido didáctico que muestra sólo una cara de la historia, silenciando la historia desconocida de aquellos que sufrieron por culpa de las acciones de dicho militar. El delirio militarista del general Roca llevó hasta el extremo el desprecio por la vida humana.

No hay grandes obras públicas ni localismos trasnochados que justifiquen que semejante personaje siga ocupando un sitio vigilante en el centro de la ciudad. En las tierras pagadas con sangre y con la compañía de sus descendientes, estaría mucho mejor”.

La foto de Bariloche y el caso de Buenos Aires, entre otros, hablan de las luchas que los ciudadanos libran para representar la memoria del pasado nacional: qué estatuas quieren ver, cuáles no y porqué.

2 La relación entre pasados y presente

En la imagen vemos plasmados, principalmente, tres períodos históricos, pasados y presentes: 1880, construcción del Estado Nacional; 1976, la última dictadura que implementó el terrorismo de Estado y el presente en el que fue tomada la imagen, el año 2009, un momento caracterizado por las luchas por la justicia en relación con los crímenes de la dictadura militar.

Julio Argentino Roca, político y militar, fue presidente del país en dos ocasiones, entre 1880 y 1886 y entre 1898 y 1904. Durante sus gobiernos se tomaron muchas medidas que contribuyeron a la construcción del Estado nacional: fomento de la inmigración, desarrollo de los ferrocarriles, crecimiento de las exportaciones agrícolas, separación del Estado de la Iglesia, Ley de Educación, entre otras.

Su gestión, como la mayor parte de los proyectos del siglo XIX, se sostuvo en una con-

cepción moderna del “progreso”, es decir, en aquel ideal que miraba hacia el futuro considerando que el avance “civilizatorio” sólo era posible si se deshacía de las formas de vida “primitivas”. Roca encarnó como pocos argentinos esta concepción del progreso, cuya contracara trágica fue la llamada “Campaña del Desierto”: el proceso de colonización de las tierras de la Patagonia oriental que provocó, a la vez, la matanza de millares de indígenas y la distribución de tierras entre grupos oligárquicos. La figura de Roca y la propia “Campaña al desierto” constituyen núcleos altamente problemáticos de la historia argentina. El modo de tematizarlos se fue modificando con el paso de los años y aún hoy sigue siendo tema de polémica. El ideal civilizatorio del siglo XIX los tomó como referencia de la construcción de un Estado nacional unificado, sin reparar en que ese Estado se sostuvo en la aniquilación de cualquier “otro” diferente a lo que era considerado “normalidad”, es decir: el ciudadano blanco, varón, de una gran ciudad y de sectores económicos pudientes. A lo largo de la historia ese “otro” se supo llamar gaucho, indígena, mujer, inmigrante, trabajador. También la última dictadura –y aquí interesa detenerse en esto– valoró positivamente la figura de Roca y la “Campaña del Desierto”. Por eso instó a que en las escuelas se pusiera especial énfasis en recordar el acontecimiento. Durante el mes de mayo de 1979, el Ejército argentino propuso conmemorar el centenario de una de sus “gestas más gloriosas”: la “Conquista del desierto”. La con-

memoración se insertaba en la propia tradición –muchas veces exagerada y hasta inventada– de las batallas ganadas que habían enaltecido la tarea del Ejército y se inscribía en una narrativa singular que justificaba el accionar de los hombres de armas en la “guerra interna” para asegurar la organización social. Así como durante la “Campaña del desierto” se había eliminado a un enemigo interno que no se integraba al Estado Nacional, en 1979 el Ejército volvía a usar las armas contra otro enemigo también situado al interior del propio territorio: la “subversión”.

La dictadura militar decretó que durante la segunda semana de mayo de 1979 las instituciones educativas deberían otorgar centralidad a la conmemoración de “La Conquista del Desierto” para concluir con un acto alusivo el día 18 de mayo.

Pero esa no se trató de la única iniciativa: durante ese mismo mes tuvieron lugar una caravana de jinetes y un Congreso para celebrar el Centenario de la Conquista del Desierto en la ciudad de General Roca. La caravana, que partió desde Bahía Blanca y llegó hasta Neuquén, tenía como objetivo la realización del mismo recorrido efectuado por las tropas al mando del General Roca en la “batalla contra el indio”. Durante su desarrollo, tuvieron lugar actos oficiales con la presencia de funcionarios civiles y militares que celebraron la iniciativa de la Comisión Nacional de Homenaje al Centenario.

El Ministro del Interior de la dictadura militar, general Eduardo Albano Harguindeguy, quien presidía la Comisión que había organizado la “caravana de jinetes”, desplegó un papel protagónico durante el desarrollo del Congreso realizado en la ciudad de General Roca. Allí señaló cuál era el sentido de tributar tan distinguido homenaje: “La campaña del desierto logró expulsar al indio extranjero que invadía nuestras pampas”. Y, frente a un auditorio repleto de historiadores y docentes, suplicó: “Difundan ustedes incansablemente las enseñanzas que la historia nos brinda, porque son ustedes los más indicados para conformar el espíritu nacional y tienen en este tema una fuente inagotable de inspiración”¹.

El mensaje era claro: el indio era extranjero y había que expulsarlo. Y la historia, que tantas enseñanzas brinda, debía mostrar lo que había sido capaz de hacer un Ejército decidido a consolidar el espíritu nacional. El Ministro de Justicia de la Nación, Rodríguez Varela, fue todavía más drástico en su mensaje. Durante un acto conmemorativo que tuvo lugar varios meses después, señaló que “los argentinos queríamos concluir esta guerra defensiva contra los terroristas (...) La paz, como ocurrió hace cien años, hay que ganarla derrotando previamente a quienes se han propuesto imponernos un régimen esclavista mediante la violencia”². Es decir que la “conquista del desierto” y el terrorismo de Estado –al que la dictadura llamaba “lucha antisubversiva”– tenían una

1 Bayer, Osvaldo, “Los indios extranjeros del General Harguindeguy”, *Página/12*, Contratapa, 12 de agosto de 2006.

2 *La Nación*, 4 de octubre de 1979.

matriz común: la batalla contra lo “extranjero” en favor de la consolidación del “espíritu nacional”. Lo que llamaban extranjero era, en realidad, un “otro social” diferente a lo dominante, que podía llamarse pueblo originario o militante social.

La foto permite leer la tensión que abrió un acontecimiento como este: sobre el uniforme militar de Roca –que podría mirarse como una metáfora del exterminio de los pueblos originarios– se imprimió el pañuelo de las Madres de Plaza de Mayo, un símbolo de la resistencia durante la dictadura y de la defensa de los Derechos Humanos. Quien se trepó por la estatua de Roca para estampar este stencil quiso señalar, desde un símbolo del presente, su disconformidad con un momento histórico donde el Estado se desarrolló a partir de la aniquilación del otro.

3 El uso de los conceptos

En la imagen una de las pintadas se destaca sobre las otras: la palabra “genocida”. ¿Qué significa este concepto? ¿Es un insulto o un concepto para pensar el pasado? Y si es un concepto analítico ¿puede usarse para nombrar procesos de aniquilación diversos? ¿Puede un término forjado en una época histórica nombrar un acontecimiento que sucedió previamente? Veamos el origen de este término y las polémicas que instala su uso.

El término genocidio fue creado por el jurista Raphael Lemkin en 1944. Se trata de un

neologismo compuesto por el prefijo griego *genos* (raza, tribu) y el sufijo latino *cidio* (aniquilamiento). Lemkin definió el crimen de *genocidio* como “la aniquilación planificada y sistemática de un grupo nacional, étnico, racial o religioso, o su destrucción hasta que deja de existir como grupo”. El autor explicaba que este tipo de crimen no significa necesariamente la destrucción inmediata y total de un grupo, sino también una serie de acciones planificadas para destruir los elementos básicos de la existencia grupal, tales como el idioma, la cultura, la identidad nacional, la economía y la libertad de sus integrantes.

Las polémicas en torno a cómo y cuáles serían los alcances del concepto de *genocidio* se desarrollaron entre una variada y disímil cantidad de actores. Juristas, abogados, historiadores, sociólogos, filósofos, testigos y víctimas del exterminio nazi alimentaron el debate a lo largo de medio siglo. Jurídicamente, la noción de *genocidio* fue aprobada en 1948 por la *Convención para la Sanción y Prevención del Delito de Genocidio* por parte de la *Organización de Naciones Unidas* (ONU), como un acuerdo para prevenir el genocidio y castigar a aquellos que lo planifican y lo llevan a cabo. La acepción jurídica considera genocidio las acciones llevadas a cabo contra un grupo religioso, étnico, nacional o racial, con el objetivo de destruirlo parcial o totalmente. Asimismo, enumera diversas acepciones que constituirían alguna de las formas bajo las cuales se lleva a cabo el delito de genocidio. A saber: matar personas pertenecien-

tes al grupo; causar severos daños físicos o espirituales a miembros del grupo; obligar premeditadamente a un grupo a vivir bajo condiciones que podrían conducir a su destrucción total o parcial; adoptar medidas para impedir que se produzcan nacimientos dentro del grupo; transferir a niños por la fuerza a otro grupo.

A pesar de la sanción de la figura de *genocidio* como una categoría jurídica del derecho internacional, no sirvió como herramienta para frenar los exterminios masivos de población. Todo lo contrario: los *genocidios* se expandieron por los continentes. Y, como cada uno de ellos tenía sus propias características- desde las poblaciones victimizadas hasta las formas de administrar la muerte pasando por los diversos grados de responsabilidad y planificación por parte de los Estados nacionales-, los debates en torno a la aplicabilidad de la categoría establecida por la ONU, alimentaron las divergencias y el desarrollo de nuevas definiciones.

También es una discusión pendiente si podemos o no llamar genocidio al exterminio de los pueblos originarios de América. El ensayista Eduardo Grüner sostiene que, más allá de esa discusión, lo que sí se puede afirmar es que los terribles genocidios del siglo XX pudieron perpetuarse porque los siglos de colonialismo esclavista crearon un “colchón de tolerancia para lo intolerable”. Para este autor, el exterminio de los pueblos originarios podría pensarse como un antecedente de los genocidios del siglo XX. Es decir que, si bien el uso del concepto sigue siendo discutible, se puede

establecer una relación entre unos acontecimientos y otros.

Las manos urgentes que imprimieron las pintadas sobre la estatua de Roca ¿habrán imaginado los debates que suscitan sus escrituras? La escuela, en tanto espacio de enseñanza, puede tomarse el tiempo de detenerse a mirar una imagen –en este caso, una foto capturada en una ciudad patagónica- y preguntarse: qué vemos allí, qué no podemos ver, qué narraciones son necesarias para comprender.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

Propuesta 1

Mirar la imagen y hacer un listado de todas las cosas que se ven: objetos, palabras, personas, lugares, etc.

Hacer un listado a dos columnas, en una poner qué cosas se reconocen y explicar qué son; y en otro poner qué cosas no se reconocen y qué se cree que son.

Una vez que cada alumno confeccionó el listado, brindar información sobre las cosas que no se reconocieron y explicar qué son. Se sugiere brindar información sobre: el Centro Cívico de Bariloche, la figura de Julio Argentino Roca, la llamada “Campaña del desierto” y alguno de los graffitis.

Propuesta 2

Elegir dos de las pintadas que están escritas sobre la estatua de Roca y explicar su sentido. Se sugiere detenerse en el pañuelo de las Madres de Plaza de Mayo, en las palabras *memoria* y *justicia*, en la palabra *genocida* o en el símbolo nazi.

Propuesta 3

Para analizar esta imagen hay que hacer referencia a diferentes tiempos históricos. Proponemos ubicar en una línea de tiempo esos momentos históricos y dar una breve caracterización de cada uno: 1880 – 1976 – 2009.

Buscar en la imagen los elementos visuales que permitan referenciar cada uno de esos momentos históricos.

Propuesta 4

Sugerimos realizar una excursión a algún lugar de la ciudad o localidad para detectar lugares que puedan ser similares a los de la imagen propuesta. Llevar cámaras de fotos y registrar esos espacios donde convivan representaciones del pasado con intervenciones hechas desde el presente. Una vez tomadas las fotografías, los alumnos pueden escribir textos breves contando qué se ve allí.

La diversidad cultural

desde una perspectiva antropológica

Liliana Sinisi

La diversidad tiene que ver con un mundo que es diverso per se y con una necesidad, o un intento, de eliminar la diversidad a partir de un proceso de homogeneización ideológico, político y económico.

Consideramos necesario revisar el concepto de cultura, ya que cuando se habla de diversidad, en su connotación más clásica, se piensa en la diversidad cultural. El concepto de cultura es un concepto polisémico y complejo; tiene tantos significados y usos como escuelas, teorías y personas existen. Hay un momento –durante el siglo XIX– en que se fortalece lo que se conoce con el nombre de *concepción iluminista* de cultura, donde lo que se entiende por cultura es el “saber sabio”, el saber culto: la música, el arte, pero no cualquier arte, sino el europeo, occidental, las “bellas artes”. Esa concepción iluminista piensa a la cultura como algo que está afuera y que el sujeto tiene que incorporar para lograr perfeccionarse. La institución encargada de llevar la cultura, de transmitírsela a los niños, considerados seres “salvajes”, es la escuela.

En el siglo XIX, con el surgimiento de la antropología, aparece la *concepción antropológica* del concepto de cultura que afirma que todo lo que

hacen los hombres, lo que producen, desde la herramienta más simple o primitiva hasta lo que llaman la civilización, es cultura.

Ahora bien, esta noción de que todo es cultura encubre otros procesos que pueden darse al interior de las sociedades, como son las relaciones de poder, de desigualdad, etc.

Esta cuestión nos lleva a una terrible contradicción en el estudio de la diversidad, que es la contradicción universalismo/particularismo. El universalismo es la postura que presentan los organismos internacionales y que se sustentan, por ejemplo, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El particularismo, por el contrario, afirma que las posiciones universalistas son etnocéntricas (sería el caso de imponer ciertos valores propios de la cultura occidental a otras culturas) y sostiene que cada cultura es independiente de las demás y puede tener valores que le son propios aunque no sean los que se reconozcan universalmente.

Por ejemplo, el uso del **chador** (prenda musulmana que usan las mujeres para cubrirse) no es aceptada en estos momentos en ciertos países europeos y le exigen a las niñas sacárselos para ir a las escuelas públicas. Esta disposición aten-

ta contra un valor moral de la sociedad musulmana que tiene que ver con lo que puede mostrar una mujer de su cuerpo cuando está en público. En contraposición, se supone que en la escuela pública y laica existe un derecho que tiene que ver con la igualdad y por lo tanto no deben marcarse las diferencias.

Volviendo al concepto de cultura, podemos decir que, aunque la concepción antropológica es

superadora por su visión de que todo lo que produce el hombre desde lo material hasta lo simbólico es cultural, la perspectiva iluminista no ha desaparecido (en la actualidad se sigue pensando que hay una cultura, que es la cultura erudita y que sólo se aprende en las escuelas o en las universidades).

Ahora bien, la aceptación o negación de la diversidad cultural está relacionada con algunas de



estas formas de entender la cultura. Por ejemplo, los fenómenos de estigmatización, diferenciación negativa, xenofobia, discriminación etc., son procesos que muchas veces se producen sobre aquellos otros diversos entendidos como portadores de “culturas inferiores”. Así, la relación nosotros-otros cuando hablamos de una sociedad diversa puede asumir diferentes formas. Esta relación se (re)presenta como una relación entre colectivos irremediamente opuestos, entendida casi como una relación de “competencia”. Un “nosotros” de “cultura occidental”, “cumplidores de la ley y la normatividad vigente”, “trabajadores”, “decentes”, frente a un “otros” visto como “lentos, ilegales, atrasados, inmorales, deficientes, invasores...”.

En un trabajo de décadas pasadas, el antropólogo inglés Edmund Leach definía la relación “nosotros-otros” de la siguiente manera: **cada uno de nosotros construimos un “yo” que se identifica con un colectivo “nosotros”, que a su vez se contrasta con algún “otro”**. Si el otro aparece como algo muy remoto, se lo considera benigno, tal como al buen salvaje imaginado por Rousseau. En el polo opuesto, el otro puede ser muy cercano y relacionado con nosotros mismos: relación padres-hijos, doctor-paciente, profesor-alumno, etc. Pero entre estos dos polos se encuentra otra categoría, es aquel otro que estando próximo es incierto, generando un nuevo sentimiento de amenaza, de inseguridad, ansiedad y miedo.

Esta figura de quien estando cerca genera miedo puede ser, por ejemplo, la del inmigrante, los jóvenes pobres, los niños de la calle. Muchas

veces el miedo, producto del desconocimiento sobre quiénes son esos “otros”, lleva a discriminarlos. Esa cercanía con los otros diversos, produce una representación que vamos a llamar “estereotipo”.

El estereotipo es el conjunto de rasgos que pueden caracterizar a un grupo en “su aspecto físico, mental y en su comportamiento”. Se compone de dos elementos fundamentales: la simplificación y la generalización. A través del primero, la realidad es simplificada en la elección de “elementos específicos, omisiones conscientes y olvidos [...], por la generalización una misma categoría es definida según un grupo de conceptos sin reflexionar sobre las excepciones [...], cuando se ha visto a uno, se han visto a todos”. El etnocentrismo existente en la creación de estereotipos, se transforma en un “mecanismo de defensa que tratará de suprimir la comunicación”¹ entre el nosotros y los otros.

Por último, es necesario reconocer que el tema de la diversidad y, sobre todo, el tema de la diversidad en la escuela es muy complejo, en tanto y en cuanto hay que tomar posiciones políticas como maestros, como educadores, como profesionales, o como investigadores, ya que el reconocimiento de la diversidad no puede quedar sólo en enunciados sobre la tolerancia y el respeto, sino que tenemos que ver las formas que asume en la cotidianeidad de la vida social y centralmente en la escuela ya que es uno de los espacios donde se forman gran parte de los sentidos que los niños, niñas y jóvenes tienen con relación a los “otros”.

1 Perrot y Preiswerk: *Etnocentrismo e historia*, México, Nueva Imagen, 1975.

ACTIVIDADES

■ Busquen en la biblioteca de la escuela o del barrio materiales históricos en los que aparezcan concepciones diferentes acerca de cómo eran vistas las sociedades indígenas (o gitanas, o inmigrantes...) en distintas épocas históricas. Compartan la información y escriban sus opiniones en el cuaderno o en la carpeta.

■ Busquen notas periodísticas en diarios y revistas actuales sobre la vida de los inmigrantes que vienen de países limítrofes ¿Cómo son recibidos? ¿De qué suelen trabajar? ¿A los chicos les resulta fácil integrarse y aprender en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué opinan ustedes?

■ ¿Conocen a alguien que se haya mudado de país, provincia, ciudad o pueblo? ¿Saben por qué se mudaron? ¿Qué es lo que más les costó del cambio? Averigüen también entre los chicos de otros grados, vecinos del barrio y amigos. Tómense un tiempo para juntar la información y luego vuelquen todos los datos en un cuadro como el que sigue. Pueden hacerlo con ayuda del/la docente:

Nombre	Nació en...	Se mudó a...	Se mudó porque...	Le costó mucho...

■ Júntense en pequeños grupos para conversar acerca de cuándo y por qué discriminamos. Luego, armen entre todos un debate sobre el tema, poniendo en común lo conversado previamente. El/la docente será el/la moderador/a del debate.

HABILITAR LA PALABRA

DESDE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Silvia M. González

“Es válida la pregunta sobre si se trata de silencio o silenciamiento, como también si lo que falta son palabras, o la vivencia de que las palabras sean escuchadas”.

Novaro, Gabriela y otros, en: “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”

¿Cómo dar lugar a una perspectiva intercultural desde el interior mismo de la enseñanza de la alfabetización inicial? ¿En qué medida una propuesta didáctica rica en lenguaje y escritura habilita o impide que haya lugar para la palabra -oral y escrita- de las niñas y los niños en un aula de primer ciclo, en la que esa palabra sea promovida, escuchada y valorada? ¿Es posible desde el interior mismo de la enseñanza de la alfabetización inicial multiplicar los espacios de diálogo, crear contextos favorables que den lugar a la vida, a los propios saberes, a las experiencias e

historias que han permanecido silenciadas y a las formas de decir de todos los chicos?

A continuación, presentamos una breve reflexión sobre el diálogo en el aula. Luego presentamos distintas propuestas de actividades que, desde los primeros momentos de la escolaridad, “dan lugar” a la participación efectiva de todos los chicos. Se trata de la producción de relatos de experiencia personal, orales y escritos, libres o producidos a partir de un tema, en este caso, a partir de la historia del propio nombre.

El diálogo en el aula

Sabemos que los espacios de diálogo en la escuela son el punto de partida de innumerables momentos en que las voces de los chicos y la del maestro ocupan el espacio del aula. La vida del aula supone una experiencia compartida en la que la palabra tiene un lugar central. Y con la palabra llegan las historias, los conocimientos, las ideas, los sentimientos que cada uno “trae en su nombre”. Esto es posible si se producen en el aula verdaderos diálogos. Cuando nos referimos a verdaderos diálogos, significa que las historias de los chicos, las formas en que las cuentan, los disensos que manifiestan, las preguntas que formulan son bienvenidos en el aula. Significa que se producen intercambios en los que los participantes desconocen lo que el otro

tiene para decirles porque, claro está, los alumnos tienen experiencias diferentes entre sí y diferentes de las del maestro.

Sin embargo, sabemos que una de las formas de interacción típica en la escuela responde al formato llamado IRE: el maestro interroga por algo que ya sabe; el alumno responde; el maestro evalúa el contenido de la respuesta. Efectivamente, no solo este formato no es un diálogo sino que se aparta notablemente de los tipos de intercambios de los que los chicos han participado y participan en sus hogares. Podría interpretarse que esta es una de las razones por las cuales muchos chicos no se sienten habilitados a tomar la palabra en el aula, lo que desafía a los maestros a crear un “contexto protegido” para que ello ocurra.

Contar la propia vida

Propuesta de trabajo con el relato de experiencias personales

Nuestras experiencias tienen la forma de relato. Relatar lo que hemos vivido nos permite reconstruir nuestra experiencia. Construimos nuestra identidad narrativamente, cuando organizamos nuestra experiencia como relato y también cuando escuchamos o leemos historias, reales o ficticias. A partir de esas historias vamos, también, organizando la nuestra e imaginando un porvenir. Dice Paul Ricoeur (1991) que comprenderse es apropiarse de la vida de uno y que comprender nuestra historia es hacer el relato de ella.

La escuela es un ámbito privilegiado para narrar las experiencias vividas. No solo porque es (o debería ser) un espacio protegido que habilita e invita a los chicos a contar sus historias oralmen-

te o por escrito, sino sobre todo porque uno de los destinatarios es el maestro, un adulto que puede ayudar al niño a contar mejor aquello que desea transmitir y a poner en valor su propia experiencia.

Las experiencias que los alumnos relatan en la escuela muchas veces se refieren a lo que les sucede o ha sucedido fuera de ella. Cuando se abre el espacio para que eso suceda, ingresan al aula la vida y la experiencia que los chicos y chicas traen consigo. En cada relato, por breve que sea, quien narra enfrenta el desafío de transformar en palabras las imágenes y sensaciones que lo vivido le ha provocado, y de buscar formas de expresarlas para que todos entiendan.

1. El relato oral libre

Promovido por el docente, el relato libre parte de la necesidad de los chicos y chicas de contar al grupo algo de importancia personal: un sueño, una anécdota, un recuerdo divertido, triste, cotidiano, extraordinario de aquella vez que... Y con estos relatos aparecerán palabras y formas de decir y de hablar del mundo y de nosotros que heredamos de la comunidad a la que pertenecemos.

En estas situaciones, el docente incentiva y orienta al que habla mientras los otros escuchan y, progresivamente, van aprendiendo –también incentivados y apoyados por el maestro– a escuchar, a interesarse y a preguntarle al compañero sobre aquello que está contando¹.

Para que los chicos se interesen por escuchar a los otros y por contar lo que les pasó, para que se anime hablar el que nunca habló, es necesario que el aula sea un lugar en donde estas historias se valoren, en el que se les dé tiempo y atención a los que quieran contar algo, proponer, presentar sus preguntas. La construcción del aula como un lugar de intercambio no se produce de un día para el otro: requiere una habilitación constante de la palabra de los niños, que debe ser bienvenida aunque a veces haga salir de lo planificado. Sólo así el relato libre aparecerá genuinamente.



1 En las páginas 41, 43 y 44 de Nap. Cuadernos para el aula. Lengua. 1, se pueden encontrar ejemplos de interacciones en el marco de relatos de experiencias personales.

2. Escritura de texto libre

—¿Hay alguna idea que pueda sintetizar su labor como maestro?

—Creo que sería la de la abundancia. En la escuela se hablaba mucho, se escribía mucho, se leía mucho, se discutía mucho. Nuestro salón estaba en permanente movimiento. Eran inconcebibles el silencio y la quietud.

Fragmento de la entrevista realizada por Gerardo Cirianni al maestro Luis Iglesias en 2001.

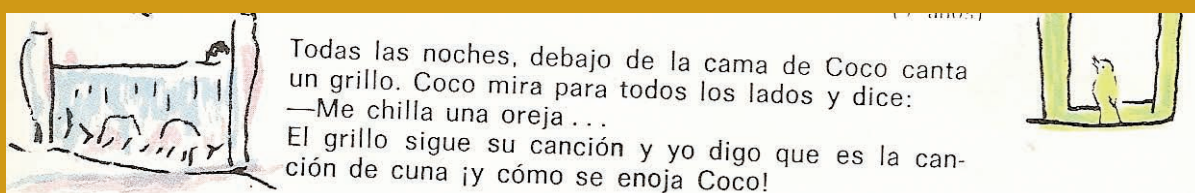
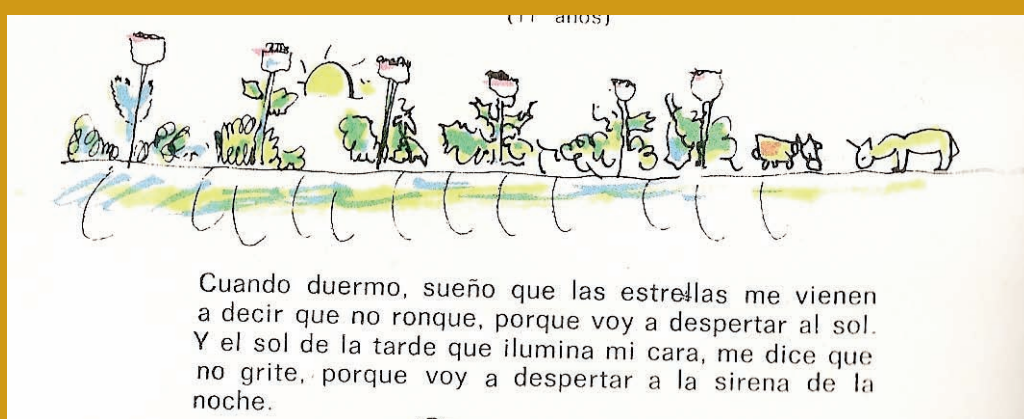
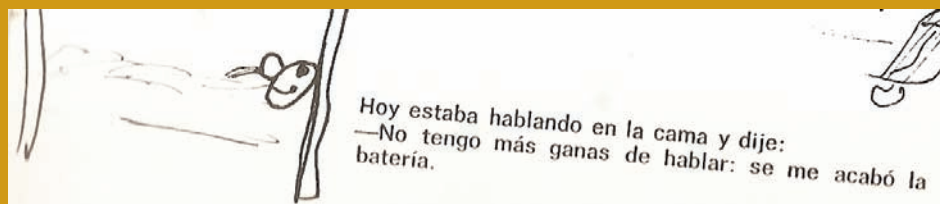


El 8 de agosto pasado, a los 94 años falleció el maestro Luis Iglesias.

En homenaje a él va este apartado.

Inspirado por una de las técnicas del maestro y pedagogo francés Célestine Freinet, Luis Iglesias hacía que los niños de su Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez, llevaran un Cuaderno de pen-

samientos. Allí, acompañando ilustraciones propias, escribían frases sobre ellos mismos, sus temores, sus emociones, sus vidas... Estas son algunas de ellas:



En el Prólogo al libro *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles*, en el que recopila esos textos, Luis Iglesias expresa:

“Este niño, narrador autobiográfico por excelencia, nos abre de par en par las puertas de su individualidad; nunca conoceremos tanto de él por otro camino [...] Solo la escuela que acoge y alienta con optimismo cada intento de afirmación personal eleva el clima de su pedagogía.”

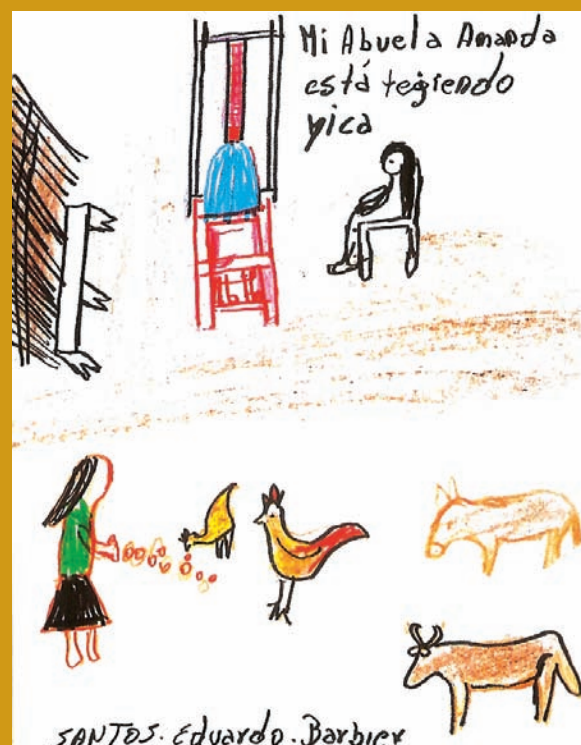
Ese maestro interesado por lo que los chicos escribían, instaló en ellos el deseo de escribir con frecuencia aquello que en determinado momento era importante para cada uno². Primero los chicos dibujaban algo relacionado con lo que quería escribir posteriormente. El tema era libre

Decía también Iglesias:

“Nos importa mucho repetir que casi todos ellos conocieron el lenguaje gráfico y escrito como instrumento en nuestra escuela desde el primerísimo trazo”.

En términos alfabetizadores, esto quiere decir que no se espera a que los chicos “conozcan todas las letras” o “estén listos” para darles la oportunidad de participar en situaciones de escritura de textos, de ser “autores de la palabra”.

Eduardo es un niño wichí de la Comunidad Kilómetro 1; las dos niñas son chorotes y viven en la Comunidad Misión La Paz. Sus textos e imágenes forman parte del libro *Te contamos de nosotros. Narraciones de Niños aborígenes salteños*.



² Recomendamos calurosamente ver el audiovisual *Luis F. Iglesias: el camino de un maestro*, producido por el INFD, Ministerio de Educación de la Nación y disponible en <http://cedoc.infed.edu.ar/index>

Jugando con arena



Esto escribió Leoncia:
"Los chicos cuando se van a bañar buscan una lata de picadillo o una botella de gaseosa, uno entra al fondo del río, agarra arena linda y brillante y se la da a los com-

pañeros que van a construir las casitas de arena. Primero las niñas buscan la arena, la ponen en un tarro, traen agua y la mojan y después marcan un cuadradito o una redondela. Agarran un puñadito y derraman cada gotita de arena con agua. Primero hacen las paredes y después los techos y cuando terminan ponen palitos y la tapan a la casita. Hacen unos adornitos como ser árboles, fuegos y todo lo que quieren hacer."



También recolectamos algarroba y buscamos miel. Cultivamos: zapallo, sandía, melón, maíz. Con el fruto del algarrobo se prepara una bebida alcohólica que se llama aloja.

3. El relato oral a partir de un tema

En este caso, se trata de que los chicos cuenten historias sobre determinados hechos o temas propuestos por el docente. Estos relatos tienen como punto de partida una pregunta. Como variante, la propuesta de contar una experiencia también puede dispararse con una frase escrita en el pizarrón y leída por el docente con distintas entonaciones, para convocar a los alumnos a "bucear" en sus recuerdos en busca de algún hecho en el que ese enunciado podría estar incluido.

Es preferible siempre elegir temas o hechos lo suficientemente abiertos y, al mismo tiempo, orientadores como para que todos descubran

que tienen algo para contar. Presentamos un ejemplo a partir del relato sobre la historia del nombre propio.

El relato a partir de la historia del nombre propio

Aprender a escribir el nombre propio es un aprendizaje muy especial: se trata de una escritura cargada de sentido porque el nombre -completo, con sobrenombres y apellidos- genera identidad y autoría sobre lo que decimos, hacemos, pensamos. Por nuestro nombre nos llaman, nos nombran. Por eso es muy importante que en

las escuelas los chicos y los grandes seamos nombrados por nuestros nombres originales en las lenguas que sean.

Para muchos chicos, el propio nombre tal vez sea la primera palabra que aprenden a escribir. Aparece ante ellos como una de las primeras formas escritas estables: siempre las mismas letras y en el mismo orden. La escritura del propio nombre y el de sus compañeros/as servirá de referencia, a los chicos y al docente, en el proceso de alfabetización inicial. Es decir, las letras (y los sonidos) de sus nombres y el de sus compañeros/as, sobre todo la letra inicial (y su sonido), serán reconocidas en otras palabras y, de esta manera, ayudarán en su lectura y escritura (¡Esta palabra empieza con la MMM de mi nombre!, o ¡Esta tiene mi letra!, o ¡Esta suena como Ramón!).

Muchos nombres y apellidos de los chicos provienen de diversas lenguas. Es muy probable que para muchos haya mucha diferencia entre la forma hablada y su ortografía³ (por ejemplo,

Walter, Johnathan, Khaysilahen, Qawana). El docente tendrá que hacerles notar que prestar atención a los sonidos ayuda a escribir estas palabras, pero que tienen una forma escrita que hay que aprenderse de memoria. Lo mismo sucede en variados nombres que sí responden a la ortografía del español: ¿Qué hace una U en Miguel, o por qué Gerónimo se puede escribir con G o con J?

Muchas de las actividades habituales que los maestros desarrollan para que los chicos de Nivel Inicial y de Primer grado aprendan a escribir su nombre se dan en el marco de situaciones que tienen que ver con la vida de un aula alfabetizadora: revisar diariamente la lista de asistencia para ver si faltó alguien, firmar las producciones de cada uno, registrar todos los nombres en una agenda de cumpleaños, entre otras posibilidades.

En el marco de este aprendizaje inicial, se propone alentar a los chicos a que pregunten en sus casas por qué se llaman como se llaman.

“Estas historias se remontan a un tiempo anterior a nuestra vida y forman parte de nuestra propia historia y de la de los chicos. Historias cortas o largas, las historias de los nombres, de cómo fueron elegidos, quiénes los eligieron y por qué, pueden entramarse con otras anécdotas y personas cercanas a nosotros y se ligan con la vida de la comunidad en la que vivimos y/o nacimos. (...)”

Al recuperar estos relatos sobre sus nombres y sobrenombres, los chicos van construyendo su pertenencia, van armando un escenario personal en el cual pueden instalarse. A veces la historia del nombre se entrama con los viajes, las migraciones familiares pasadas y las que actualmente protagonizan muchos de los mismos chicos; se entrama con las lenguas y las construcciones de significado de otras comunidades a veces olvidadas y en muchos casos silenciadas. (...)”

³ El sistema alfabético representa los fonemas de una lengua. Idealmente, cada grafema representa un fonema en una relación biunívoca y estable. A las lenguas en las que existe poca divergencia entre fonemas y grafema se las llama “transparentes”. Otras lenguas, más “opacas”, presentan mayor divergencia. El sistema de escritura del español tiene cierto grado de opacidad en la medida en que no se corresponde unívocamente con la variante de pronunciación de todos los hablantes.

A partir de lo mucho o poco que los chicos puedan conocer de estas historias pueden recuperar voces perdidas, lugares olvidados, raíces a veces de otras culturas. A partir de la lectura que cada uno de los chicos hace sobre esto, del matiz personal de su mirada, pueden ir construyendo su lugar en el mundo, su lugar actual, que se arma y se proyecta con sus raíces y sus deseos. Un lugar personal e interno desde el cual construir la identidad a lo largo de toda la vida.

Y entonces el nombre de cada uno comienza a ser propio. Los chicos se lo van apropiando letra a letra, lo modifican al darle su lectura y su voz, lo reeligen con uno u otro matiz y lo escriben. Y es una escritura cargada de sentido. (...) Y, obviamente, no tenemos en nuestro salón chicos con nombres iguales, aunque lleven ese mismo nombre.”

**Saguier, A. Nap. Cuadernos para el aula. Nivel Inicial
Juegos y juguetes. Narración y Biblioteca
Volumen I, MEN, 2006, pág. 85.**

Todos los chicos tendrán a su turno oportunidad de contar estas historias, claro está, no las de todos en un mismo día. Cada historia personal podrá convocar otros relatos en los que distintos aspectos de la vida familiar y comunitaria tengan lugar. Es muy importante que el maestro se mantenga atento e interesado por las producciones de los chicos, para impulsarlos, con distintos tipos de ayudas, a que organicen, extiendan y puedan contar cada vez más cosas. La mayoría de las intervenciones del docente no tienen como propósito corregir lo que los chicos dicen, sino colaborar para que se detengan a expandir y a decir de otra manera lo mismo, por medio de explicaciones, indicaciones más pormenorizadas de las acciones y descripciones. Cuando los alumnos pierden el hilo, el docente colabora para que avancen en el relato.

Antología de las historias de nuestros nombres⁴.

La propuesta consiste en realizar entre todos los chicos de 2° grado, por ejemplo, una antología que recopile esas historias.

En este caso, el trabajo comenzaría por indagar en las casas de cada uno, entre los adultos de las familias, cómo fue elegido nuestro nombre, quién lo eligió y por qué, si estaban todos de acuerdo con ese nombre, qué otros nombres se barajaron, si el nombre pertenece a una lengua que no sea el español, a qué lengua pertenece y qué significa en ese idioma.

Luego se organizan sesiones en las que los chicos cuentan esas historias. El o la docente interviene organizando, ampliando, reordenando las intervenciones de los chicos. No es recomendable que sean más de tres relatos por jornada, para no cansar al auditorio.

En una situación de escritura compartida, el o la docente puede escribir en el pizarrón una de estas historias. En esta actividad el docente muestra cómo organizar el relato, se discute sobre el uso de la mayúscula al comienzo de la oración y del punto al final de la misma, se decide cómo evitar la repetición excesiva de una misma palabra, entre otros aspectos.

Después de que cada niño y niña relate la historia de su nombre, se propone que se preparen para escribirla, primero en una hoja borrador que

⁴ Propuesta incluida en “El día de cada uno. Una propuesta para trabajar con el nombre propio”, Laiza Otañi, Material de trabajo especialmente escrito para el proyecto “Desarrollo profesional en alfabetización inicial”, Ministerio de Educación de la Nación, febrero de 2010.

corregirán con ayuda del docente. Cuando esté lista, podrán pasarla en limpio en una hoja en blanco que formará parte de la antología.

Para la edición, el título de cada relato podrá ser el nombre de cada uno y el orden de los relatos en la antología puede responder al orden de las letras del abecedario. El nombre de la antología podría ser sometido a una votación.

Cuando tengan todas las historias pasadas en limpio e ilustradas, se ordenan alfabéticamente, se escribe e ilustra la tapa. Finalmente, en otra tarea de escritura colectiva, escriben el texto de la contratapa. Antes de hacerlo, el maestro puede indagar con los chicos las contratas de distintos libros, para averiguar qué tipo de información suelen incluirse en ellas.

Para finalizar

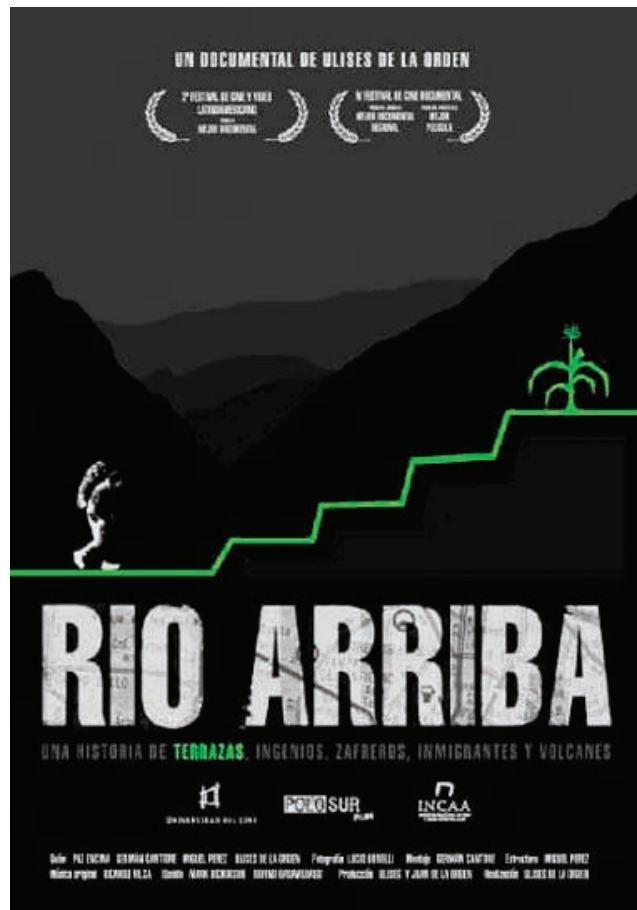
Hace tiempo que se viene insistiendo en la necesidad de revisar tradicionales prácticas homogeneizantes en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Conviene preguntarnos por el sentido de actividades muy extendidas (como el trazado de grafismos, la repetición o copia de letras, sílabas, palabras sueltas y oraciones) que, además de que insumen tiempo y esfuerzo sostenido, no le dan lugar a la palabra ni a la vida de los niños. La interculturalidad lleva a proyectar acciones que favorezcan en las alumnas y los alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado “propio”, como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal. La idea es que, desde la alfabetización inicial, la escuela cree los contextos para que los chicos puedan comportarse tempranamente como partícipes plenos de la cultura escrita y para que su palabra (y, a través de esta, sus historias y las de sus comunidades) quede habilitada. De este modo, se escuchan todas las voces, se conocen las vivencias del otro, se le otorga significado a lo que se escucha, se lee y se escribe... Entonces, volviendo al epígrafe que abre este artículo, el silencio será una opción si no lo confundimos con silenciamiento y mientras que la palabra y la escucha sean vivencias cotidianas.

BIBLIOGRAFÍA

- Borzone, Ana y Rosemberg, Celia (2001). *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Aique.
- Fernández, Agustín y otros; Romero, María Soledad (dir.) (2005), *Te contamos de nosotros. Narraciones de Niños aborígenes salteños*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de Derechos Humanos Chaguar.
- Novaro, Gabriela y otros (2008). “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-Marzo, vol. 13, N° 036. También en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003608.pdf>
- Novaro, Gabriela (2004), “Pueblos indígenas, y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural”, en: *Educación Intercultural Bilingüe. Sistematización de Experiencias*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Gaspar, María del Pilar y González, Silvia (2006). *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 1*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Iglesias, Luis (1959). *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.
- Ricouer, P. (1991). *Los caminos de la interpretación*, Barcelona, Anthropos.

Un documental para trabajar con los chicos

Antonio Horacio Alcalá



Dirección: Ulises de la Orden.

País: Argentina.

Año: 2004.

Duración: 72 min.

Género: Documental.

Guión: Paz Encima, Germán Cantore,
Miguel Pérez y Ulises de la Orden.

Producción: Juan de la Orden,
Ulises de la Orden y Manuela Willimburgh.

Música: Ricardo Vilca.

Fotografía: Lucio Bonelli.

Montaje: Germán Cantore.

Sitio oficial del film: www.rioarriba.com.ar

Este documental es un viaje desde la ciudad hasta lo más profundo de los Andes, rodado en los escenarios naturales de la cordillera y editada al ritmo de la música original del maestro humahuaqueño Ricardo Vilca. Es una búsqueda del director del film, Ulises de la Orden, que explora desde su historia familiar -con un bisabuelo que explotó un ingenio azucarero- las consecuencias que la industria del azúcar produjo en las comunidades kollas de la región de Iruya, provincia de Salta, noroeste de la Argentina.

“Río Arriba” cruza, entonces, dos historias: la inmigración europea a la Argentina a principios del siglo XX y la desculturización de los pueblos kolla - aymará.

Es una crítica a la noción de progreso, a la forma occidental de producir bienes, que suele atentar contra el medio ambiente y contra la propia supervivencia de diversas culturas.

Con este documental, el director hace extensiva al público su búsqueda personal, a través de caminos, de testimonios, de paisajes con historia, de expresiones artísticas y culturales, de historias mixturadas...



Este relato, atrapante por su historia y sus imágenes, es una buena oportunidad para trabajar con los chicos sobre los pueblos originarios, sobre distintas vivencias y miradas que tenemos acerca de la historia de nuestro país, sobre las

diferentes culturas y modos de producción... Es un recorte de la realidad que permite que nos internemos en un tiempo y un espacio para pensar juntos, formular algunas preguntas y responder otras.



Pensamos, entonces, una **propuesta** para trabajar con alumnos del **segundo ciclo** y tomamos una frase del director del film para darle nombre: “**Lo que sucede Río Arriba siempre llega río abajo**”.

En un **primer momento**, propondremos que los chicos vean la película completa. Para ello, se necesita disponer de un tiempo y un espacio adecuados, teniendo en cuenta la duración de la película, 72 minutos. En un **segundo momento**, la idea es presentar el film en distintas sesiones de clase por segmentos sucesivos. El criterio de selección de cada uno de esos segmentos es tomar como referencia los momentos o etapas claves del film planteados por el mismo realizador en el documental.

En relación con los **contenidos a ser abordados**, proponemos trabajar algunos de los siguientes temas, teniendo presentes las nociones de multicausalidad, multiperspectividad, diversidad, conflicto, progreso, modernización, proceso social, cambio y continuidad:

- Inmigración europea de principios del siglo XX.
- Argentina moderna. Sociedad moderna.
- Desculturización de los pueblos originarios.
- La producción de bienes: la forma occidental y la originaria. Consecuencias.
- Las terrazas como formas ancestrales de cultivo.
- La zafra azucarera a lo largo del siglo XX. Sistema de explotación. Mano de obra explotada. Abandono de la tierra por causa de la zafra.
- Situación actual de las comunidades kollas. Su exterminio, matanza, discriminación, postergación. Relación con el capitalismo moderno. Problemática de los pueblos originarios.
- Distintos sujetos sociales y su participación en la construcción social.

Con respecto a las **actividades**, son muchas y muy diversas las que se pueden realizar para trabajar la película. Presentamos aquí una secuencia posible:

- **Introducir el documental con un breve comentario sobre lo que se va a ver. Contar y dialogar sobre la temática general del documental. En esta introducción se pueden pautar algunos aspectos para que los chicos intenten fijar su atención en ellos al mirar la película:**
 - Hechos y situaciones sociales e históricos que se presentan
 - Aspectos y dimensiones de la sociedad que aparecen
 - Sujetos que intervienen
 - Relaciones que se dan entre esos hechos, situaciones, aspectos y sujetos

También se puede optar por no anticiparlos y retomarlos con los chicos luego de ver el documental.

- Hacer una primera “ronda” de sensaciones, opiniones y comentarios acerca de lo que vieron. Recuperar cuáles creen que son las ideas y temas centrales del film.

- Presentar los segmentos elegidos en clases sucesivas, explicando el criterio de su selección, e ir poniéndole un título a cada uno luego de verlos. La idea es estimular a los alumnos a inventar sus propios títulos, pero presentamos aquí, a modo de ejemplo, un título para cada segmento:

1. Introducción.
2. El bisabuelo, arrendatario del Ingenio “San Isidro”, revive a través de los sujetos que lo conocieron... La versión de la historia conocida por el protagonista.
3. La otra cara de esta historia en la voz del maestro “Pepe”.
4. El Ingenio “San Isidro” recuperado... sigue produciendo en la actualidad.
5. La historia no oficial interpela al bisnieto - director del film-.
6. Los otros sujetos de esta historia: los kollas, los zafreiros, los peones... qué tienen para decir.

En este segundo momento en que se ve la película por segmentos, si lo consideran necesario, pueden parar para dar alguna explicación o sugerencia, escuchar preguntas o comentarios de los alumnos, o recordar los detalles en que deben intentar fijar su atención.

- Después de ver todos los segmentos, se puede comenzar por recuperar el esquema argumental, volviendo sobre los títulos elaborados por los alumnos. Otra posibilidad es comenzar con preguntas sobre lo visto. Presentamos aquí algunas a modo de ejemplo:

1. ¿Qué cuenta el documental?; ¿de qué trata?
2. ¿Qué dice acerca del tema que aborda?
3. ¿Cuál fue la escena que más les gustó? ¿Por qué?
4. ¿Cuál fue la escena que menos les gustó? ¿Por qué?
5. ¿Qué parte o momento del documental les llamó más la atención? ¿Por qué?

● Para seguir profundizando con los alumnos/as se puede trabajar sobre algunas de las siguientes preguntas, que guían la lectura de los hechos sociales que presenta el documental. Son preguntas que se pueden utilizar, también, para realizar un análisis entre todo el equipo docente, previo al trabajo con los chicos/as:

- ¿Qué proceso histórico cuenta?; ¿se lo describe o se lo explica?; ¿qué aspectos, dimensiones o facetas de la sociedad presenta?; ¿se despliega el sistema de relaciones que constituye la realidad social?, ¿de qué manera?
- ¿Qué sujetos o grupos sociales aparecen? ¿Qué roles cumplen? ¿Intervienen, participan, modifican la realidad social?
- ¿Existen diferencias en la vida social de los sujetos que aparecen? ¿Cuáles?
- ¿En qué se diferencian las opiniones y percepciones de la realidad de los distintos sujetos? ¿Aparecen distintas versiones e interpretaciones de los hechos? Ante una misma situación, ¿existen diferentes puntos de vista?
- ¿Se menciona una sola causa de los hechos o muchas? ¿Cuál o cuáles? ¿Cómo influyen las acciones del hombre en el desarrollo de los hechos?
- ¿Se pueden ver cambios y permanencias en el proceso social que se describe? ¿Cuáles?

Algunos interrogantes quedarán en el tintero y puede ser interesante trabajarlos entre docentes, realizando otro tipo de análisis. Por ejemplo:

- ¿Cuál es el mensaje central?
- Ese mensaje ¿incluye el pasado, el presente y el futuro simultáneamente? ¿En qué partes del film aparecen el pasado, el presente y el futuro?
- ¿Qué preguntas y necesidades del presente aparecen en el documental?

Si bien este trabajo con la película “Río Arriba” está centrado en el área de **Ciencias Sociales**, el documental permite abordajes desde otras áreas.

Desde el área de **Lengua**, se trabaja la oralidad y la escritura cuando, por ejemplo, los chicos/as expresan dudas, opiniones y reflexiones sobre la película. Pueden, también, escribir (y leer) “recomendaciones” sobre el film para publicar en la cartelera escolar. Otra propuesta interesante es leer y comentar entrevistas al director del documental que pueden buscar los docentes en Internet. Esta última actividad puede contribuir a entender mejor el trabajo de dirección de un film, el contenido del propio film, la intencionalidad del cineasta y su correspondencia con el efecto producido al mirar la película; entender mejor la situación y problemática social que presenta y explica a través del documental.

Desde el área de **Música**, se puede realizar un trabajo sobre la música del documental indagando a qué género o estilo pertenece, qué instrumentos se utilizan, etcétera. También se pueden buscar datos sobre el autor de la música, Ricardo Vilca, y sobre su recorrido profesional; y escuchar otras obras de su autoría.

Para terminar, les sugerimos una lectura que puede resultar útil para complementar la información y para trabajar entre docentes: el artículo *Azúcar y política. El surgimiento del capitalismo en el noroeste argentino*, de Ariel Ogando. Está disponible en el N° 7 de la revista digital: <http://www.herramienta.com.ar>. El autor es integrante de la Fundación Wayruro, Comunicación Popular, de Jujuy, Argentina, y su e-mail es wayruro@arnet.com.ar.

De un juego tradicional al juego “Sumando mitades”: el análisis didáctico previo a la clase

Silvia Chara

En números anteriores de esta revista, hemos abordado el tema del juego como estrategia de enseñanza en la clase de matemática¹. En este artículo, teniendo en cuenta el eje central de esta revista, vamos a retomar ese tema recuperando de la memoria juegos tradicionales de pueblos originarios. En particular, tal como anticipamos en el número anterior, vamos a focalizar el análisis en las intervenciones docentes en el momento de planificación previo a la clase.

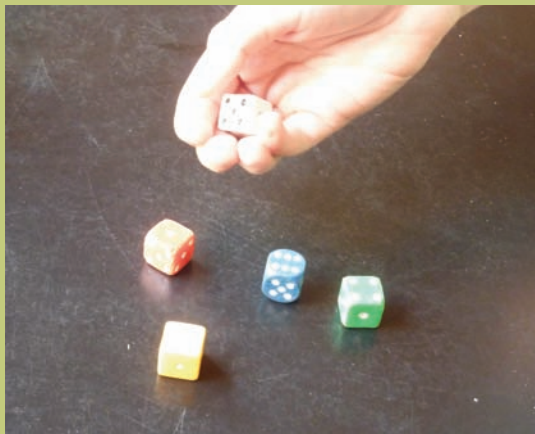
Las culturas vivas son conjuntos en movimiento sometidos a las tensiones y presiones de la historia. La identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que les son propios y que ayudan a construir el futuro. En este sentido, el juego, elemento constitutivo del universo simbólico del ser humano, expresa la diversidad de cada cultura y sus cambios.

Las transformaciones sufridas en el conjunto de manifestaciones culturales de nuestros pueblos originarios debido a las invasiones y conquistas han provocado la pérdida de algunas tradiciones, trasvasamientos y sincretismos.

Algunos juegos tradicionales eran conocidos en diferentes pueblos con distinto nombre o se jugaban con distintas intenciones y, en algunos casos, cambiaban algunas reglas o el tipo y cantidad de materiales necesarios. Por ejemplo, el que hoy conocemos con el nombre de “tinenti” o “payana”, fue practicado desde antes de



¹ En *¿Qué podemos hacer en Matemática en el período de recuperación?* Revista Aportes para la escuela primaria N° 2 se presentó una introducción general al juego reglado como recurso de enseñanza del cálculo y su uso en el aula. En *“Las decisiones didácticas implícitas en un juego reglado: “A restar los dos dados”* Revista Aportes para la escuela primaria N° 3 avanzamos en las decisiones didácticas del docente a la hora de elegir las reglas del juego, los materiales y la organización del grupo, según sea el contenido a enseñar.



la conquista y se lo conocía como “*inca pallana*”. Se jugaba con porotos pallar y posteriormente a la invasión se los reemplazó por piedras de tamaño similar². Los tobas y wichis llamaban a este juego “*kapichua*” y “lo practicaban los niños con carozos o semillas a fin de desarrollar destrezas manuales y aprender a contar. Para avanzar en grados de complejidad, utilizaban progresivamente semillas más pequeñas³.”

Con el fin de hacer una adaptación didáctica, en este artículo recuperamos, a través de diferentes fuentes, tres juegos similares que se jugaban en las comunidades mapuches y tehuelches. Estos juegos con un mismo origen se jugaban con distintas intenciones variando a veces el tipo o la cantidad de materiales, a veces la forma de anotar.

Rosita Barrera en su libro “El folclore en la educación”⁴, al referirse a los *Juegos de azar con piezas blanquinegras*, presenta el **juego de habas o awarkudue** de los mapuches que “se llevaba a cabo con 6 u 8 habas peladas con una cara teñida de negro y cuarenta porotos o arvejas o palitos como fichas (.....). Luego afirma que “actualmente se sigue practicando y existe gran cantidad de variantes. ... Maquilef lo describe tal como se practica en la actualidad:...Se sientan los jugadores uno a cada extremo de un poncho y al momento de lanzar las habas al aire..... Las habas se toman y se dejan caer desde una altura de 10 cm y al tiempo de soltarlas se da un golpe con las palmas de la mano. Si caen todas de un solo color, se anotan dos palitos, si caen solamente cuatro de un color, se registra un palito. Si no se obtiene 4 u 8 de un color, las habas pasan al jugador que sigue. El juego termina

² Stela Maris Ferrarese. Los juguetes de los Pueblos Originarios de Abya Yala que viven en el MERCOSUR, en La Opinión. Rafaela - 08/ 2010

³ Fuente: Wikipedia

⁴ Editorial. Colihue. 1997

cuando uno de los jugadores anota 4 veces diez palitos” (...)

“El **allel kuzen** de los tehuelches del norte de la Patagonia, quienes ya habían incorporado formas de la cultura mapuche, se jugaba en parejas contrarias, por lo general hombres contra mujeres. Cuatro trozos de huesos de unos 6 cm de largo con una de sus caras pintada con rayas negras eran volcados por turno sobre un cuero a modo de mesa. Si el número de caras de igual color era par, el jugador continuaba; en caso contrario jugaba el siguiente. Se sumaba el puntaje: 4 caras bancas o negras hacia arriba, se anotan 4 puntos, dos caras negras hacia arriba 3 puntos, 3 caras negras o blancas hacia arriba 0 puntos. Al comenzar se fijaba el total de tantos a obtener para ganar, por ejemplo 25 o 50. Dice Martínez Crovetto “anotaban en el suelo median-te rayitas”. (...)

En el **amiunka** (blanco y negro)⁵, juego muy difundido en las tolderías de Calfucurá en tiempos de su segunda confederación mapuche “juegan dos personas y se utilizan ocho cuadraditos de hueso con uno de sus lados teñidos. Los jugadores dejan caer sobre un cuero estas piezas a la vez que gritan en voz alta para confundirse entre sí. Si el número de cuadrados negros es par, el jugador sigue tirando hasta que caiga impar, lo que da derecho al contrario a continuar. Para finalizar se fijaba un número de tantos, pero podría durar todo el tiempo”.



⁵ Mencionado por Auguste Guinard en su libro *Tres años de cautiverio entre los patagones*.

Como puede verse, estos tres juegos son muy parecidos aunque presentan ligeras modificaciones en relación con los materiales y la forma de registrar los puntajes. Anteriormente⁶ afirmé que *“es conveniente que los juegos sean simples en sus reglas y fáciles de aprender y que ganar en el juego no dependa de las habilidades matemáticas de los jugadores sino del azar”*, por tanto, y al pensar en el juego con fines didácticos, proponemos un juego parecido pero con las modificaciones suficientes que justifiquen su introducción como recurso de enseñanza.

al inicio de la clase en el que se presenta el juego; otro diferente mientras se desarrolla el juego; al finalizar una puesta en común y por último un momento de apropiación individual.

En este artículo, vamos a profundizar en el primer momento, previo a la clase.

Ante cada nuevo *contenido*, es nuestra tarea docente pensar una *secuencia de actividades* para favorecer la apropiación del contenido por parte de los alumnos. Los distintos tipos de problemas que se resolverán en la secuencia, harán funcionar el

“Sumando mitades”: reconocimiento de números pares y calculo de mitades.

Materiales: 1 vaso o cubilete y 24 fichas con una cara blanca y otra negra por grupo⁷. Una tabla de registro para cada pareja.

	PUNTAJE DE CADA TIRO	TOTAL
1° vuelta		
2° vuelta		
3° vuelta		
4° vuelta		

Organización de la clase: se juega en grupos de 2 parejas.

Desarrollo: un alumno de cada pareja, en su turno, deja caer las fichas. Si el número de fichas de un mismo color es par, su pareja anota la mitad de lo que sacó y, el jugador sigue tirando hasta que caiga impar. En ese momento, comienza a tirar el contrario. En cada tiro, cada pareja elegirá el color de las fichas que anota. Se puede jugar hasta lograr un puntaje determinado o un número fijo de vueltas.

Si pensamos en la implementación de este juego en la clase, tendríamos que contemplar distintos momentos, a saber, uno previo a la clase en el cual el docente, a partir del contenido, anticipa cómo se desarrollará la actividad; otro momento

concepto de diferente manera para así enriquecer el conjunto de prácticas que el alumno desplegará en relación con dicho concepto.

En algún momento de la secuencia es posible introducir un juego reglado. El mismo ocupará un

⁶ En *¿Qué podemos hacer en Matemática en el período de recuperación?* Revista Aportes para la escuela primaria N° 2

⁷ Este material puede reemplazarse por cualquier tipo de fichas que tengan anverso y reverso como botones, monedas, tapitas de gaseosas con un dibujo en su interior o pedazos de palitos de helado con una de sus caras pintadas o rayadas.

lugar diferente en la secuencia, según el objetivo del docente, ya que puede proponerse:
al comenzar, para diagnosticar conocimientos disponibles en relación con el contenido o procedimientos de los alumnos,
entre diferentes actividades para introducir un nuevo contenido,
para afianzar un repertorio de cálculo,
para evaluar ciertos aprendizajes.

Lo habitual en el trabajo docente es que, a partir de un contenido, pensemos las actividades o juegos. En esta oportunidad vamos a pensarlo al revés, ¿cómo se inserta lo que se trabaja en esta clase en el desarrollo del contenido?

Este juego se podría plantear en 2° o 3° grado, luego de iniciar a los niños en la multiplicación, es decir, cuando ya se trabajó con ellos en el establecimiento de relaciones de semejanzas y diferencias entre la suma y la multiplicación, tanto desde el cálculo como en el nivel de los significados, en la resolución de problemas sencillos de proporcionalidad incluyendo aquellos que admiten una organización rectangular de los elementos, y la reflexión sobre el completamiento de diversas tablas⁸. Con este recorrido previo, este juego podría ser utilizado para que los alumnos reconozcan los números pares y calculen la mitad de dichos números⁹.

Planteado el juego, las primeras preguntas para implementarlo en la clase son ¿qué análisis previo puede hacerse de la actividad? ¿qué anticipaciones son necesarias?:

Sobre los materiales: no debieran ser excesivos ya que su preparación llevaría mucho tiempo, ni muy *sofisticados* por cuanto distraería la atención de los niños, es conveniente que sean *resistentes*, es decir, que no se rompan ni deterioren en un uso.

En general, es conveniente que se utilice papel y lápiz para incluir como consigna la realización de un registro que permita a continuación discutir sobre el contenido en cuestión.

Sobre la organización del grupo y del espacio:

la relación entre el espacio disponible, la forma del mobiliario y la cantidad de chicos será un factor determinante en esta organización. Ante la diversidad de tamaños y formas de las aulas, las características del mobiliario, y la cantidad de alumnos por aula no es posible plantear sugerencias generales, lo que sí podríamos afirmar es que es conveniente, en la medida de lo posible, favorecer que cada alumno “mire” lo que hace su compañero de juego.

En relación con la cantidad de participantes en cada grupo, el rol de cada uno en el juego, los conocimientos más homogéneos o más heterogéneos de sus integrantes, el trabajo matemático desplegado por cada uno, remitimos al lector al artículo ya citado “A sumar los dos dados”.

En la consigna, se debe prever cómo se armarán los grupos indicando si es al azar, si lo pueden decidir los chicos o si lo decide el docente y también cómo se repartirá el material.

Muchos docentes suelen preferir el armado de grupos grandes, con un alumno en cada grupo que ayude a sus compañeros en el desarrollo del

⁸ Se recomienda leer “Plantear situaciones para multiplicar y dividir con distintos significados” en el Cuaderno Para el Aula de 2° grado.

⁹ Desafiamos al lector a adaptar este juego para grados en los que se trabaja divisibilidad. La idea sería que se anota y se sigue tirando si el número de fichas que se obtiene de un mismo color es divisible por 3. Posteriormente se podría proponer que el registro de puntaje obtenido varíe según sea divisible por 2, por 3 o por ambos.



juego. Contrariamente a lo que muchos suponen, la organización en grupos de 2 o 3 integrantes, garantiza un trabajo más ordenado, ya que implica una mayor “actividad matemática” de cada uno y la corrección entre ellos se produce en forma más inmediata. Cuando la clase es muy numerosa, es posible que jueguen entre dos parejas en grupos de a 4, es decir, dos contra dos, lo que estaría favoreciendo el establecimiento de diálogos entre las parejas respecto a la toma de ciertas decisiones.

Sobre la consigna: la forma de explicar la consigna, está íntimamente relacionada con las características del juego y la edad de los destinatarios. Si bien es interesante dar la consigna por escrito y que los alumnos aprendan a interpretar los instructivos, su lectura puede resultarles muy compleja, por lo que no siempre se recomienda introducir de esa manera los juegos.

Sí es recomendable que el docente explique el juego comenzando una partida con algún alumno. Según el juego y los materiales, a veces, podrá colocarse al frente de la clase y, en otras

oportunidades, podrá sentarse con un grupo y que el resto de la clase los rodee.

No es necesario llegar al final del juego pero sí que se explicité cuándo termina. Es conveniente que el docente no indique los procedimientos para resolver las situaciones que se presentan en el juego. Hay que decir “qué hacer” pero no “cómo hacerlo” ya que éstas serán decisiones que los alumnos tomarán en el transcurso del juego en función de los conocimientos que tienen disponibles.

Sobre los procedimientos de resolución: anticipar qué procedimientos podrían desplegar los chicos en el desarrollo del juego resulta interesante para prever posibles intervenciones del docente. Por ejemplo, en este caso, los procedimientos que podrían utilizar los chicos pueden analizarse para tres tipos de decisiones diferentes que deben tomar los chicos en el transcurso del juego:

● **Seleccionar si registrar a partir de las blancas o de las negras:**

- contar las fichas de cada uno de los colores cuando la diferencia no es muy evidente y luego elegir el número mayor.
- contar sólo las fichas de un color y, por ejemplo, si es 14, darse cuenta de que no es necesario contar las otras fichas porque obtendrá un número menor (si las fichas son 24, 14 es más que la mitad).

● **Decidir cuándo y cuánto anotar, por ejemplo, para el número 14 distintos alumnos podrían manifestar:**

- “dos por siete es igual a catorce”, anotando 7.
- recitar la escala del 2 levantando un dedo por cada nuevo número, y anotar luego la cantidad de dedos levantados.
- “14 es el doble de 7”, y anota 7.

- ir separando grupitos de a dos y anotar la cantidad de grupitos.

- **Sumar los puntos obtenidos en una vuelta:**

- sumar los puntajes obtenidos en cada tiro sucesivamente.
- sumar los puntajes alterando el orden, uniéndolos de manera conveniente para hacer más rápido el cálculo.

Como puede verse, los alumnos ponen de manifiesto sus conocimientos al desplegar los distintos procedimientos. Al decidir cuánto anotar, algunos recurren a “la tabla” ya memorizada, otros a “contar de dos en dos”, otros al repertorio de los dobles, cálculos memorizados en 1° grado y otros a un procedimiento que se apoya en el material concreto y al conteo de los grupitos.

Al sumar los puntos, algunos ponen en juego la propiedad conmutativa y facilitan el cálculo de acuerdo al repertorio del que disponen.

Frecuentemente los alumnos suelen sorprendernos con algún procedimiento que no anticipamos. Es interesante observar cómo algunos, pese a tener disponible el material concreto, no lo utilizan en la resolución.

Posibles preguntas u obstáculos: por ejemplo, en este juego, un inconveniente puede ser que tirar 24 fichas provoque cierta desorganización. Si se elige un cambio y se reemplazan las fichas por cartas con números del 1 al 24, hay que tener en cuenta que algunos alumnos –por ejemplo los que necesitan separar las fichas de a dos para darse cuenta si el número es par– se verán obligados a modificar sus procedimientos.

Otro obstáculo de este juego puede ser que los chicos se confundan y anoten las fichas que sacan en lugar de la mitad.

Es posible que algunos alumnos no entiendan el

juego. Si son algunos pocos, sería posible reunirlos para volver a explicarlo mientras los otros empiezan a jugar. El docente tendría que decidir en qué casos intervenir con el grupo total de la clase y en qué casos su intervención será acotada a un pequeño grupo.

Puesta en común: Anticipar qué podría discutirse en la puesta en común de la actividad está relacionado con los procedimientos que preveamos. Algunas preguntas que podrían orientar, en este caso, la puesta en común son: ¿cómo se daban cuenta si el número les permitiría anotar puntaje?, ¿necesitaban contar las blancas y las negras?, ¿cómo se daban cuenta cuánto tenían que anotar? Si se jugara en 3er grado, también se podrían incluir discusiones sobre estas preguntas: ¿la suma de dos números pares es par? ¿Y la de dos impares?

Al analizar los procedimientos utilizados por los alumnos, una primera pregunta que orientaría la discusión puede ser ¿permiten o no tomar la decisión o llegar al resultado? Luego se trata de discutir ¿hay procedimientos más costosos que otros?, ¿cuáles son más rápidos?

En cuanto a las actividades de reinversión de lo trabajado, si bien en parte se pueden anticipar en el momento de planificar, conviene completarlas luego de realizado el juego ya que resulta un espacio de trabajo individual en el cual los problemas planteados “tienen sentido” en tanto simulan situaciones del juego.

Como todos sabemos, una cosa es lo que planificamos y otra lo que efectivamente sucede en el aula.

En los próximos artículos profundizaremos en la intervención docente en los otros momentos efectivos de la clase.



Sintetizando, se trata de que como docentes, indaguemos sobre los juegos tradicionales de las diversas comunidades a las que pertenecen nuestros alumnos y que conviven en nuestra sociedad. A la vez que mantendremos viva la memoria, podremos adaptarlos con fines didácticos, es decir, los modificaremos en función del contenido que nos propondremos enseñar.

RECORRIDOS CULTURALES PARA COMPARTIR EN LA ESCUELA PARA VER Y COMPARTIR



Awka liwen

(Rebelde amanecer)

Osvaldo Bayer, Mariano Aiello y Kristina Hille
Macanudo Films - 2010

El film documental histórico y educativo "Awka liwen", declarado de Interés Nacional por la Presidencia de la Nación, es la historia de la pugna por la distribución de la riqueza en Argentina, desde las matanzas contra los pueblos originarios y el robo de sus territorios ancestrales hasta la actual rebelión de las corporaciones agropecuarias para no pagar impuestos.

En el Bicentenario de la Revolución de Mayo, Osvaldo Bayer, tras una profunda investigación, busca y encuentra la forma de cerrar las heridas y comenzar el tercer siglo de historia argentina con igualdad, paz y encuentro entre todos los habitantes de un gran país.

El film fue estrenado en septiembre de 2010 en la ciudad de Buenos Aires, Rosario, Santa Fe, La Matanza, Paraná, Villa María, Gral. Pico y Oberá, y luego llegó a las distintas provincias y localidades del interior del país. Especialmente recomendado para todos los docentes. ¡Estén atentos!

Colección Encuentro



Pueblos Originarios (DVD #3)

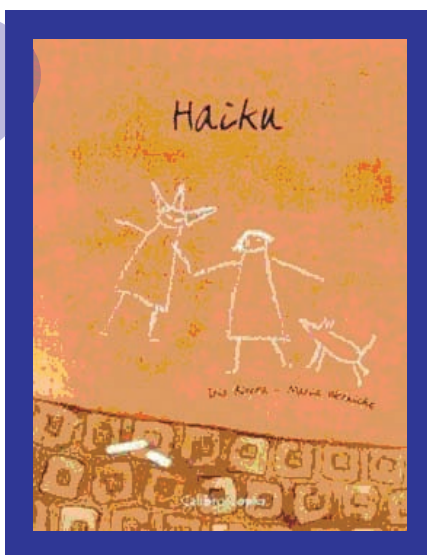
Es una propuesta audiovisual que nos acerca a la mirada y a la voz de los pueblos originarios de la Argentina en toda su diversidad y riqueza, y que contribuye a consolidar el reconocimiento de la pluriethnicidad y pluriculturalidad del país.

La pregunta por la identidad de los argentinos es el punto de partida para recorrer una historia que ha sido construida sobre el ocultamiento y la negación de gran parte de nuestras raíces: aquellas que nos

ligan a los pueblos originarios, que durante siglos habitaron los territorios que hoy forman parte de la República Argentina.

Esta colección es interesante para trabajar con los chicos de 2do Ciclo, con el fin de comprender nuestra diversidad cultural y abordar temas como el respeto por las diferencias, la integración social, los derechos de los pueblos originarios, su historia y nuestras verdaderas raíces.

Una gran ocasión para... ¡Leer!



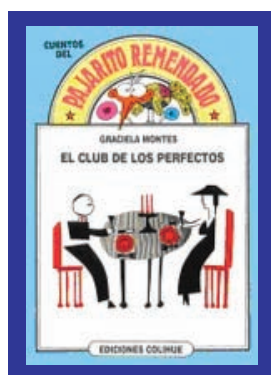
Haiku

Iris Rivera- María Wernicke
Buenos Aires, CalibroscoPIO
Ediciones, 2009.

Los invitamos a leer Haiku

Es un cuento que narra la historia de una amistad, a través de un lenguaje poético y visual. Las protagonistas son niñas de culturas y países diferentes, y a partir de sus encuentros y desencuentros podemos ver la diversidad

de las familias y los modos de acercamiento entre ellas. Este libro puede despertar en los niños una gran fascinación por la palabra y por la imagen, y es especialmente recomendado para trabajar en el segundo ciclo temas como la diversidad, la amistad y la inclusión social.



El club de los perfectos

Graciela Montes
Buenos Aires,
Ediciones Colihue, 2000.

En el barrio de Florida hay tres clubes: el Deportivo Santa Rita, el Social Juan B. Justo y el Club de los Perfectos. Los miembros de este último son tan perfectos que causan una mezcla de admiración y curiosidad a los otros vecinos del barrio; siempre se acercan a observarlos porque no son ni muy gordos ni muy flacos, ni altos ni bajos, no tienen frío ni calor, no son miedosos ni confianzudos, no se ríen a carcajadas ni lloran a moco tendido... Pero semejante perfección puede quebrarse por un incidente aparente-

mente insignificante... Así, los vecinos de Florida descubren que todos los miembros de los diferentes clubes tienen más cosas en común de las que pensaban y que, al fin y al cabo... ¡Nadie es perfecto!

Este gran cuento de Graciela Montes permite trabajar las diferencias a partir del humor y la ironía. A su vez, nos permite reflexionar acerca de la identidad y la convivencia. Lo recomendamos para el primer ciclo pero puede ser trabajado también con chicos de segundo ciclo.

Algo para escuchar



Risas de la Tierra

Magdalena Fleitas
Intérpretes: Magdalena Fleitas
y su banda.

En esta oportunidad, les acercamos “Risas de la Tierra”, CD del proyecto de Magdalena Fleitas que busca introducir otro estilo dentro de la música infantil y del que también forma parte el CD presentado en el número anterior, “Risas del Viento”.

“Risas de la Tierra” nos sumerge en diferentes paisajes de nuestra América, a través de los distintos ritmos musi-

cales y los sonidos típicos del folclore latinoamericano. Creemos que “Risas de la Tierra” es una buena oportunidad para profundizar en alguna propuesta musical con los chicos. Permite estimular la imaginación y aprender a oír el mensaje de la palabra. Es una invitación a jugar, a divertirse, a conocer y a volar, desde lo sonoro, por otros países y culturas.

